

# INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA

Rafael Sebastián Alcaraz

Rafael Sebastián Alcaraz

e-mail: [rafael.sebastia@ua.es](mailto:rafael.sebastia@ua.es)

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Facultad de Educación

Apartado de correos, 99

03080 Alicante

Título: Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia

Impresor: Ramón Torres Gosálvez

Editor: Ramón Torres Gosálvez

San Pablo, 49, 3º A

03690 San Vicente del Raspeig (Alicante), ESPAÑA

Impreso en España

I.S.B.N.: 978-84-95434-91-3

Depósito Legal. A 230-2012

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni el almacenamiento en sistemas informáticos, ni electrónicos, sin previo y expreso permiso por escrito de los autores.



## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2. LAS IDEAS PREVIAS</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 9         |
| 2.2. INTRODUCCIÓN  | 9         |
| 2.3. JUSTIFICACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA INICIAL   | 10        |
| 2.4. ¿QUIÉNES, QUÉ Y CÓMO HAN INVESTIGADO EN IDEAS PREVIAS EN CIENCIAS SOCIALES?                 | 12        |
| 2.4.1. Introducción a las ideas previas  | 12        |
| 2.4.2. La enseñanza y las ideas previas  | 13        |
| 2.4.3. La investigación en ideas previas   | 14        |
| 2.4.4. Propuestas para diseñar una encuesta para aflorar ideas previas y conocimientos iniciales | 16        |
| 2.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN  | 18        |
| 2.6. FUENTES DOCUMENTALES  | 18        |
| <b>3. ¿QUÉ ES INVESTIGAR?</b>  | <b>21</b> |
| 3.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 21        |
| 3.2. INTRODUCCIÓN  | 21        |
| 3.3. ¿QUÉ ES EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?   | 22        |
| 3.3.1. ¿Qué es ciencia?  | 22        |
| 3.3.2. ¿Qué es el método científico y qué lo caracteriza?  | 22        |
| 3.3.3. Principios, leyes y teorías   | 23        |
| 3.3.4. Fases del método científico   | 23        |
| 3.3.5. ¿Qué es la investigación educativa?   | 24        |
| 3.3.6. ¿Cómo se investiga en educación?  | 24        |
| 3.3.7. ¿Qué instrumentos existen de investigación educativa?                                     | 25        |
| 3.4. PROPUESTA INICIAL DE INVESTIGACIÓN  | 25        |
| 3.5. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN  | 26        |
| 3.6. FUENTES DOCUMENTALES  | 27        |
| <b>4. INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>   | <b>29</b> |
| 4.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 29        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2. DEFINICIÓN  | 29        |
| 4.3. LOS ATRIBUTOS DE LA INNOVACIÓN                                      | 30        |
| 4.4. ¿QUÉ IMPULSA LA INNOVACIÓN?   | 32        |
| 4.5. ¿QUÉ DIFICULTA LA INNOVACIÓN?                                       | 32        |
| 4.6. ¿CÓMO SE PUEDE IMPULSAR LA INNOVACIÓN?                              | 34        |
| 4.7. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN                    | 35        |
| 4.8. FUENTES DOCUMENTALES  | 35        |
| <br>   |           |
| <b>5. FUENTES DOCUMENTALES PARA INNOVAR E INVESTIGAR</b>                 | <b>37</b> |
| 5.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 37        |
| 5.2. LECTURAS EN SOPORTES TRADICIONALES (BIBLIOTECA, HEMEROTECA)         | 37        |
| 5.3. INTERNET  | 40        |
| 5.4. TESIS DOCTORALES  | 41        |
| 5.5. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN                    | 41        |
| 5.6. FUENTES DOCUMENTALES  | 42        |
| <br>   |           |
| <b>6. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b>  | <b>43</b> |
| 6.1. INTRODUCCIÓN  | 43        |
| 6.2. LINEAS DE INVESTIGACIÓN   | 43        |
| 6.3. ¿QUIÉNES HAN INVESTIGADO E INNOVADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? | 46        |
| 6.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN Y EVALUACIÓN                              | 48        |
| 6.5. FUENTES DOCUMENTALES  | 48        |
| <br>   |           |
| <b>7. EL DISEÑO CURRICULAR EN CIENCIAS SOCIALES</b>                      | <b>51</b> |
| 7.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 51        |
| 7.2. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?   | 51        |
| 7.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR                     | 52        |
| 7.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                    | 53        |
| 7.5. FUENTES DOCUMENTALES  | 54        |
| <br>   |           |
| <b>8. ¿QUÉ ENSEÑAR? LOS CONTENIDOS Y LA CIENCIA DE REFERENCIA</b>        | <b>55</b> |

|   |        |
|---|--------|
| 8.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 55     |
| 8.2. INTRODUCCIÓN   | 55     |
| 8.3. DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA CIENCIA DE REFERENCIA                                       | 56     |
| 8.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NATURALEZA DE LA CIENCIA DE REFERENCIA Y SU ENSEÑANZA              | 57     |
| 8.5. INTRODUCCIÓN A LAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS   | 58     |
| <b>8.5.1. La Historia en la Antigüedad</b>  | 58     |
| <b>8.5.2. La Historia en la Edad Contemporánea</b>  | 58     |
| <b>8.5.2.1. El idealismo histórico</b>  | 59     |
| <b>8.5.2.2. La escuela de Annales</b>   | 60     |
| <b>8.5.2.3. El idealismo presentista</b>  | 61     |
| <b>8.5.2.4. La historiografía marxista</b>  | 62     |
| <b>8.5.2.5. Cuantitativismo, cliometría y social history</b>                                      | 63     |
| <b>8.5.2.6. Nuevas tendencias historiográficas</b>  | 63     |
| 8.6. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN   | 65     |
| 8.7. FUENTES DOCUMENTALES   | 65     |
| <br><b>9. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES</b>                         | <br>67 |
| 9.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 67     |
| 9.2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS, DEFINICIÓN, EXPLICACIÓN INTERPRETACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN | 67     |
| 9.3. HACIA UN MODELO DE INVESTIGACIÓN   | 69     |
| 9.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN   | 71     |
| 9.5. FUENTES DOCUMENTALES   | 72     |
| <br><b>10. ELABORACIÓN Y COMPLEJIDAD DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS</b>                              | <br>75 |
| 10.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 75     |
| 10.2. INTRODUCCIÓN  | 75     |
| 10.3. ¿QUÉ SON LOS CONCEPTOS?   | 75     |
| 10.4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS CONCEPTOS   | 76     |
| 10.5. LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES  | 80     |
| 10.6. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN  | 84     |
| 10.7. FUENTES DOCUMENTALES  | 84     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>11. LA CAUSALIDAD: UN EJEMPLO DE CONCEPTO ESTRUCTURANTE</b>                   | 87  |
| 11.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 87  |
| 11.2. EL DESARROLLO DE LA CAUSALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE      | 87  |
| 11.3. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                           | 91  |
| 11.4. FUENTES DOCUMENTALES   | 92  |
| <b>12. TIEMPO HISTÓRICO: OTRO EJEMPLO DE CONCEPTO ESTRUCTURANTE</b>              | 97  |
| 12.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 97  |
| 12.2. EL CONCEPTO Y SUS CATEGORÍAS   | 97  |
| 12.3. LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO  | 102 |
| 12.4. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN   | 103 |
| 12.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                            | 104 |
| 12.6. FUENTES DOCUMENTALES   | 105 |
| <b>13. ¿CÓMO ENSEÑAR? EL MÉTODO DIDÁCTICO</b>                                    | 109 |
| 13.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 109 |
| 13.2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS   | 109 |
| 13.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE MÉTODOS DIDÁCTICOS EN CIENCIAS SOCIALES      | 116 |
| 13.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                           | 118 |
| 13.5. FUENTES DOCUMENTALES   | 118 |
| <b>14. LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</b>                    | 121 |
| 14.1. ACTIVIDAD INICIAL  | 121 |
| 14.2. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE                     | 121 |
| 14.3. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                           | 124 |
| 14.4. FUENTES DOCUMENTALES   | 124 |
| <b>15. LA INVESTIGACIÓN EN RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS: LIBROS DE TEXTO</b> | 127 |
| 15.1. INTRODUCCIÓN   | 127 |

|   |     |
|---|-----|
| 15.2. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO?                   | 127 |
| <b>15.2.1. Investigación sobre las ideas previas y el uso de manuales</b> | 127 |
| <b>15.2.2. Investigación sobre los contenidos</b>                         | 128 |
| <b>15.2.3. Investigación sobre los métodos</b>                            | 130 |
| 15.3. PROPUESTA DE PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN<br>DE LIBROS DE TEXTO     | 132 |
| 15.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                    | 133 |
| 15.5. FUENTES DOCUMENTALES  | 133 |
| <br>  |     |
| <b>16. TICS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES</b>                         | 135 |
| 16.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 135 |
| 16.2. INTRODUCCIÓN  | 135 |
| 16.3. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS, VENTAJAS Y<br>DESVENTAJAS              | 136 |
| 16.4. APLICACIONES DE LAS TICs  | 137 |
| 16.5. LA INVESTIGACIÓN EN LAS TICS  | 138 |
| 16.6. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                    | 140 |
| 16.7. FUENTES DOCUMENTALES  | 140 |
| <br>  |     |
| <b>17. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO</b>                      | 143 |
| 17.1. ACTIVIDAD INICIAL   | 143 |
| 17.2. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO                               | 143 |
| 17.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN   | 146 |
| 17.4. PATRIMONIO Y ENSEÑANZA  | 147 |
| 17.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                    | 148 |
| 17.6. FUENTES DOCUMENTALES  | 149 |
| <br>  |     |
| <b>18. ¿QUÉ, CÓMO, CUÁNDO EVALUAR?</b>                                    | 155 |
| 18.1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES EVALUAR?                                      | 155 |
| 18.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  | 156 |
| 18.3. PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN  | 157 |
| 18.4. LINEAS DE INVESTIGACIÓN   | 158 |
| 18.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN                    | 159 |
| 18.6. FUENTES DOCUMENTALES  | 160 |





## 1. INTRODUCCIÓN

El Máster universitario de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma ha venido a cubrir las deficiencias denunciadas en el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). El contexto de la reforma de los planes de estudios dentro de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha constituido el marco de referencia para la incorporación de esta nueva titulación. El Máster asume la necesidad de responder a los nuevos retos que plantea la sociedad actual en materia educativa y se encamina a dotar de las competencias pertinentes a los futuros docentes.

Esta publicación se propone como objetivo servir de manual a los alumnos del Máster de Profesor de Educación Secundaria, quienes tienen que estudiar en apenas un año una gran cantidad de asignaturas con contenidos nuevos y poco familiares para ellos.

El punto de partida para este alumnado son sus ciencias de referencia, Geografía, Historia, Arte, etc. y en ocasiones su motivación por incorporarse a la enseñanza es baja, pues ven en ésta solo un instrumento o puente para conseguir un trabajo con el que poder después financiar su carrera profesional como investigador. En los escasos 3 créditos ó 30 horas de clase han de iniciarse en la investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales.

El manual se presenta como primera aproximación al dominio conceptual específico de la innovación e investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, al conocimiento de las fuentes documentales básicas, a la concreción de las principales líneas de innovación e investigación y a los métodos, que si se tercia puedan aplicar en un futuro en su labor docente.

La investigación en la didáctica de las ciencias sociales está estrechamente unida a la experiencia de aula, prácticamente de la misma forma que la arqueología al yacimiento, aunque también dispone de otras alternativas el arqueólogo como el laboratorio. Por tanto, conviene insistir en esta primera característica inicial. La labor del docente persigue diferentes objetivos, que trascienden en la escuela actual a la mera transmisión de contenidos. La acción social o la investigación en el aula constituyen parte de los nuevos retos que se han incorporado a la gestión de profesores y profesoras.

Por otro lado, la introducción en la investigación y la reflexión sobre la acción docente pueden conducir a muchos a creer que lo que se acaba de descubrir constituye una innovación didáctica, sin embargo, posiblemente nuestros “descubrimientos”, ya han sido planteados previamente, o la estén aplicando algún compañero. Por esta razón, se hace imprescindible la documentación previa. Y a partir de este punto surge realmente la innovación, porque conociéndose la respuesta a la cuestión planteada cabe preguntarse por qué no se ha introducido en el aula. La decisión en este caso que adopte el docente sí se puede convertir innovación.

El punto de partida de los contenidos en esta publicación son las ideas previas, que estructuralmente deberían estar en el apartado relacionado con los métodos didácticos. Sin embargo, su ubicación al comienzo corresponde con la coherencia didáctica de partir en los métodos de enseñanza de las ideas y

conocimientos previos de los alumnos. El tema se ubica al comienzo con el propósito también de hacer visible la evaluación desde el primer momento y a pesar de que se reserve explícitamente el último capítulo a la misma, el lector podrá comprobar cómo la evaluación está presente a lo largo de todo el manual. Después de las ideas previas, se ha abordado el tema del significado de innovación e investigación, pues muchas veces se cae en la patología del didactismo de suponer que el lector, al que se dirige el manual ha superado el conocimiento intuitivo de estos conceptos.

Los dos siguientes apartados están orientados a presentar las líneas generales de innovación e investigación en ciencias sociales (historia), así como las fuentes documentales desde las que se puede avanzar en la formación de este conocimiento.

En los capítulos siguientes se recogen las principales líneas de investigación sobre el particular: el currículo, el qué enseñar y el cómo enseñar.

Uno de los primeros temas de reflexión en la elaboración de un currículo gira alrededor del problema de qué enseñar, es decir de los contenidos. En esta ocasión nos hemos centrado en los contenidos conceptuales y por extensión en los conceptos estructurantes, aunque también podría haberse incorporado y extendido más en los procedimentales y actitudinales. El desarrollo de la causalidad ha merecido, un especial interés, pues en general los docentes consideran muy importante el desarrollo de la explicación causal, pero en pocas ocasiones se incluye en su formación contenidos relacionados con la misma naturaleza, ni en cómo se puede introducir en el aula. Otro concepto estructurante esencial tanto en la ciencia de referencia como en su didáctica es el concepto de tiempo histórico.

El segundo tema de reflexión en la elaboración del currículo está relacionado con el cómo enseñar. Por esta razón, se dedica un capítulo al problema de los métodos, y en particular a las dificultades de enseñanza-aprendizaje derivadas de la propia naturaleza de la ciencia. Los siguientes capítulos dedicados a los recursos didácticos y en particular al libro de texto, todavía no superado por los nuevos recursos informáticos, también están presentes en la línea de abordar la innovación e investigación en los materiales y recursos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo dedicado al patrimonio histórico se justifica en la razón de combinar la investigación e innovación tanto en los materiales y recursos didácticos, como en los métodos de la ciencia de referencia y de su didáctica.

El manual concluye con un tema, presente desde el comienzo, dedicado a la innovación e investigación en la evaluación aplicada a las ciencias sociales.

Cada tema dispone de una introducción y un breve desarrollo relacionado con el concepto al que está dedicado. Por tanto, su objetivo se limita a contextualizar la innovación e investigación sobre unos conocimientos de los que inicialmente se carece de información suficiente. Posteriormente se abordan las líneas de investigación e innovación reconocidas sobre el particular en España. Las actividades de síntesis, aplicación y autoevaluación están siempre presentes en cada capítulo, que finaliza con la incorporación de un apartado dedicado a las fuentes documentales básicas de referencia.

## 2. IDEAS PREVIAS

### 2.1. ACTIVIDAD INICIAL

- A. Escribe tu nombre e indica tus estudios universitarios previos.
- B. ¿Consideras útil para tu futuro la asignatura de Innovación e Investigación educativa en Didáctica de la Historia?
  - Sí
  - NO
- C. ¿Por qué?
- D. Señala las frases que consideres incorrectas con una I, y correctas con una C:
  - 1. El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación científica.
  - 2. El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación didáctica.
  - 3. La investigación en didáctica se desarrolla sólo en la Universidad.
  - 4. La investigación en el aula no le resulta útil al docente.
- E. Indica líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia
- F. Cita investigadores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia.
- G. Cita libros y revistas de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia.
- H. ¿Qué es la innovación didáctica?
- I. Cita algún ejemplo de innovación didáctica en las Ciencias Sociales. Puedes exponerlo brevemente.
- J. Cita 5 conceptos estructurantes de Historia.
- K. Cita al menos tres métodos didácticos que conozcas.
- L. Cita tres dificultades de aprendizaje relacionadas con la enseñanza de la Historia.
- M. Define: transposición didáctica, evaluación, sincretismo, descripción, definición, causalidad.
- N. Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de España.
- O. Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de la Humanidad.

### 2.2. INTRODUCCIÓN

La primera actividad que se plantea a los alumnos es la de responder la encuesta inicial. Entre los objetivos que persiguen con esta propuesta se recogen los siguientes:

- Conocer las ideas previas y conocimientos iniciales de los alumnos para confirmar o revisar la programación prevista.
- Mostrar de forma práctica un modelo de investigación en el aula.
- Elaborar un material de evaluación y autoevaluación.
- Tomar conciencia del estadio inicial en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Servir de referente para la futura práctica docente.

### 2.3. JUSTIFICACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA INICIAL

#### *Características de los alumnos*

La primera cuestión permite conocer la formación de los alumnos que integran la clase. Según los resultados obtenidos en las encuestas realizadas, la práctica totalidad de los alumnos son licenciados en Historia, y una minoría proceden de otras licenciaturas como Geografía, Humanidades, o Historia del Arte.

Cuadro 2.a. Tipología del alumnado

| Licenciatura         | Mujeres | %    | Hombres | %    | Total | %    |
|----------------------|---------|------|---------|------|-------|------|
| Historia             | 22      | 51'2 | 13      | 30'2 | 35    | 81'4 |
| Geografía            | 1       | 2'3  | 3       | 6'9  | 4     | 9,3  |
| Humanidades          | 2       | 4,7  | 0       |      | 2     | 4'7  |
| Geografía e Historia | 0       |      | 1       | 0'2  | 1     | 2,3  |
| Historia del arte    | 1       | 0'2  | 0       |      | 1     | 2,3  |
| Total                | 26      | 60'5 | 17      | 39'5 | 43    | 100  |

La segunda cuestión, *¿Consideras útil para tu futuro la asignatura de Innovación e Investigación educativa en Didáctica de la Historia?*, tiene como objetivo conocer la idea previa sobre el grado de funcionalidad que le encuentran los alumnos a la asignatura, ya que en gran medida su motivación depende de la utilidad que puedan encontrar en los conocimientos que pueden adquirir con su esfuerzo. La motivación externa se puede apoyar en la necesidad de aprobar una asignatura para obtener el máster, pero la motivación interna se relaciona con su idea previa sobre la utilidad del conocimiento que van a conseguir y esfuerzo que implique el estudio.

#### *Ideas previas que disponen sobre la investigación*

El estudio de sus ideas previas se ha hecho a partir de cuatro campos en los que había que indicar si era correcta o incorrecta la respuesta y en la que se especificaba que debía dejarse en blanco en caso de duda. Los campos eran los siguientes:

- a) El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación científica.

- b) El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación didáctica.
- c) La investigación en didáctica se desarrolla sólo en la Universidad.
- d) La investigación en el aula no le resulta útil al docente.

Los resultados nos indican que los alumnos en su inmensa mayoría han visto que las cuatro respuestas eran incorrectas. Por tanto, son conscientes que la formación posterior al máster continúa en:

- a) La ciencia de referencia.
- b) En la didáctica de las Ciencias Sociales.
- c) Centros no universitarios.
- d) En la propia aula. Pero como señala Liceras tal vez conviene recordarles que la experiencia de aula no es suficiente.

Cuadro 2.b. Ideas previas sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

| Opción   | Respuestas |      |   |     |   |      |
|--|------------|------|---|-----|---|------|
|  | I          | %    | C | %   | B | %    |
| El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación científica. | 37         | 86,1 | 2 | 4,6 | 4 | 13,3 |
| El ejercicio de la docencia no requiere continuar la formación didáctica.  | 39         | 90,8 | 3 | 6,9 | 1 | 2,3  |
| La investigación en didáctica se desarrolla sólo en la Universidad         | 40         | 93,1 | 2 | 4,6 | 1 | 2,3  |
| La investigación en el aula no le resulta útil al docente.                 | 41         | 95,4 | 1 | 2,3 | 1 | 2,3  |

I= Incorrecta, C= Correcta, B= En blanco

Las siguientes cuestiones, excepto la última, tienen como objetivo descubrir sus conocimientos previos, tanto al objeto de establecer el nivel de partida, como de revisar la programación. Al mismo tiempo, los alumnos toman conciencia de que los conocimientos, que inicialmente se les pide y no disponen, serán los que podrán adquirir durante el curso. Cabe advertir que el concepto de conocimiento inicial no es el mismo que el de idea previa.

#### *Líneas de investigación que conocen*

La mayoría de los encuestados desconoce las líneas de investigación que existen y las pocas que se citan en su mayoría se refieren a las TICS, excepcionalmente se cita los métodos didácticos y los libros de texto.

#### *Libros de innovación e investigación que conocen*

Las respuestas a la anterior cuestión indican que los alumnos no conocen ningún libro de Didáctica de las Ciencias Sociales. No citan ningún libro.

#### *Revistas de innovación e investigación que conocen*



Los alumnos no conocen ninguna revista, aunque puntualmente pueden llegar a citar una. Las revistas citadas erróneamente son *National Geographic*, *Iberia vieja*, *Antipode*, o *Geographicalia*. Algunos alumnos citan *Geocrítica* porque ya se les mencionó dentro del máster en Investigación e innovación en geografía. Conviene recordar que se les ha preguntado en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia.

La pregunta *Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de España*, aunque aparentemente se puede pensar que corresponde a una cuestión relacionada sobre el conocimiento de la Historia, busca aflorar las ideas previas sobre los conceptos que se consideran estructurantes, y aún más sobre su forma de entender la Historia y organizar la enseñanza.

La última pregunta *Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de la Humanidad*, busca descubrir cómo cambia la selección de los contenidos en función de la escala que se utiliza. En estas dos últimas cuestiones es obvia la influencia de la enseñanza recibida desde la educación primaria hasta las asignaturas que han precedido en el propio máster.

## 2.4. ¿QUIÉNES, QUÉ Y CÓMO HAN INVESTIGADO EN IDEAS PREVIAS EN CIENCIAS SOCIALES?

### 2.4.1. Introducción a las ideas previas

La investigación sobre las denominadas representaciones, ideas previas, conocimientos espontáneos, preconceptos, estereotipos etc. resulta esencial para conocer cómo influyen las estructuras cognitivas, contextos, experiencias, en la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos. A pesar del comienzo de la investigación sobre ideas previas en 1938 con Bachelard (1987), en 1995 todavía Carretero (1995: 43) se lamentaba de la escasa investigación sobre las ideas previas: “*Se echa en falta, pues, un mayor número de trabajos específicos que permitan la generalización e integración de resultados*”.

Diferentes investigadores han destacado la importancia de las ideas previas y, fruto de la reflexión, el concepto se ha ido modificando y ampliando. Los términos utilizados para referirse a las ideas previas han sido entre otros: *preconceptos* (Ausubel), *concepciones erróneas* (Novak), *ciencia de los niños* (Osborn y Freyberg), *concepciones espontáneas* (Pozo y Carretero), y *representaciones* (Giordan y De Vecchi). Esta diversidad de términos refleja las diferentes formas de entender la naturaleza y la función de las ideas de los alumnos como consecuencia de las diferentes concepciones epistemológicas y psicológicas de sus autores.

Durante mucho tiempo el alumno ha sido considerado como un soporte (tableta, cuaderno, pizarra) en blanco, sobre el que se iba escribiendo información durante el proceso de enseñanza. Con las nuevas teorías, el primer paso (Bachelard: 1938) fue el de considerar que el alumno tenía unos *errores conceptuales* previos que le obstruían el camino hacia el “conocimiento científico” y que, por tanto, había que diseñar unos instrumentos, pruebas o cuestionarios iniciales, capaces de descubrirlos con el objetivo posterior de

planificar una secuencia que corrigiera el error y condujera hacia el conocimiento deseado. El concepto de *idea previa* (Cubero: 1996) recoge el planteamiento de que el alumno, por distintas vías, sabe “cosas” o posee “ideas” antes de iniciar el aprendizaje y que éstas presentan características específicas como las de tener una amplia capacidad explicativa, persistencia, etc. (Souto: 1998). Para Luis del Carmen (1996: 93) el concepto de *ideas de los alumnos* se refiere a las explicaciones que un individuo ofrece en un momento dado y en un contexto concreto para dar respuesta a un interrogante. Estas ideas no corresponden necesariamente a errores sino, por ejemplo, a diferentes percepciones, interpretaciones, etc.

Las ideas previas no están sólo relacionadas con las representaciones que poseen los alumnos sobre la materia, sino también sobre la visión que éstos tienen de la ciencia de referencia o de la asignatura del currículo en la que se concreta. Las representaciones dificultan la comprensión y la interpretación de las evidencias. Es decir, las producciones de la historia de los alumnos están ancladas en el discurso familiar, apoyado en ocasiones por la escuela, los medios de comunicación o la experiencia personal.

El problema en estas investigaciones se halla en que el docente no debe limitarse a detectar las ideas previas sino que debe avanzar con propuestas didácticas capaces de superarlas. Las ideas previas están tanto en los alumnos, como también en los profesores, pero son más frecuentes entre los primeros que entre los segundos, como corresponde a la diferencia entre aprendiz y experto.

El concepto de conocimientos iniciales suele confundirse con el de ideas previas, pero los primeros se refieren a los conocimientos que el alumno dispone o necesita para aprender algo posteriormente. Por ejemplo, necesitamos el conocimiento inicial de sumar, restar o multiplicar para adquirir el de dividir.

#### **2.4.2. La enseñanza y las ideas previas**

Como estrategia para actuar sobre las ideas previas se propone que primero el docente, en este caso, las identifique a través de pruebas que no recuerden el modelo de examen y, de esta forma, que el alumno no las asocie con lo que “espera” el docente de él. Posteriormente, el docente planifica el aprendizaje sobre estos resultados, de ahí la valoración de las ideas como “previas”. El proceso se completa con su exposición en común para que se genere un conflicto socio-cognitivo. El siguiente paso en esta evolución conceptual procede de la consideración de persistencia de las ideas previas, lo que conduce al docente a la necesidad de comprobar su evolución a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por esta razón tiene que diseñar instrumentos que permitan comprobar los cambios o las transformaciones de las ideas. Uno de los instrumentos más utilizados corresponde al contraste de opiniones en asambleas de aula. Al mismo tiempo se intenta que el alumno sea consciente de su evolución a partir de ejercicios como “Sabíamos...” “Hemos aprendido...”. Por esta razón, ya el nuevo concepto corresponde al de *ideas de los alumnos*.

La planificación docente también ha de tener en cuenta la persistencia de las ideas, ya que permiten predecir, controlar y explicar un hecho, situación etc., de una forma inmediata en la vida cotidiana, sin necesidad de reflexionar. Por lo que conviene comprobar, pasado un tiempo, si realmente los alumnos han modificado sus ideas previas.

Las encuestas sobre ideas previas han sido utilizadas también como técnicas de evaluación inicial. Existen diferentes técnicas que van desde el comentario de fotografías, dibujos, o cualquier representación iconográfica, al desarrollo de un juego en el que los participantes muestren sus ideas previas. Según Carretero (1995: 42), Hirsch (1992) recurre a la elaboración de mapas conceptuales para la evaluación de las ideas previas. Hirsch compara los resultados previos y posteriores a la visita de una exposición sobre el Holocausto judío con el propósito de observar cómo se modificaron los conocimientos que poseían los alumnos. Esta misma técnica de comparar los conocimientos previos con los posteriores a la visita de una exposición también la aplican Asensio, Pol y García (1991) que comprueban a diferencia de Hirsch que las ideas previas no cambian necesariamente tras la actividad.

También conviene disponer de ejemplos o experiencias realizadas en otros colegios al objeto de poder preparar mejor esta fase o simplemente comparar los resultados, con el propósito de observar por ejemplo la influencia del entorno (Adrados: 1998). Finalmente conviene recordar que una evaluación inicial es sólo una de las fases del proceso evaluador que acompaña a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.4.3. La investigación en ideas previas**

A pesar de la proliferación en las últimas décadas del siglo XX de publicaciones sobre las ideas previas, especialmente, en el campo de las ciencias naturales y experimentales, la investigación está todavía en sus comienzos.

Una idea compartida por muchos alumnos y también por profesores es que las Ciencias Sociales, la Geografía o la Historia figuran entre las asignaturas menos preferidas por los alumnos. Para comprobar si esta idea era cierta Schik (1991) en Estados Unidos de Norteamérica pasó una encuesta preguntando cuál era la asignatura preferida y cuál era la menos preferida. El resultado final de investigación puso de manifiesto que la Historia resultaba la asignatura más atractiva, aunque fuera valorada como menos útil que las matemáticas o la geografía entre otras.

Recogiendo esta investigación Carretero, Asensio y Pozo (1991) se hizo la misma pregunta en España sin distinguir historia y geografía, sólo ciencias sociales. El resultado fue que la historia era una de las asignaturas menos preferidas, y la que mayor grado de dificultad presentaba en opinión de los alumnos. La respuesta, según estos autores, estaba justificada en que durante los años anteriores los contenidos de las ciencias sociales habían adquirido una mayor complejidad y el programa escolar una mayor densidad.

La propuesta de Schik no se limitó a ver qué asignatura era la más o menos preferida, también indagó la opinión sobre la utilidad de la historia. Esta línea, igualmente, fue investigada por Brophy, Van Sledright y Bredin (1992).

Maestro (1991) dirigió su investigación sobre la influencia de las ideas previas en la formación del conocimiento histórico y “sobre las características en relación con las fuentes y con las formas de explicación histórica”. Por esta razón consideró esencial preguntar a los alumnos ¿Qué es historia? El problema era que sus respuestas estaban influidas por las experiencias escolares, y por tanto la concepción de la ciencia estaba limitada por este factor. En general la respuesta de los alumnos fue la concepción de la historia como una colección de hechos del pasado o crónica de acontecimientos. En sus respuestas no se percibe la historia como interpretación y desconocen el método de trabajo del historiador.

Otra investigación diferente fue la Shemilt (1987) que buscó conocer las ideas previas de los adolescentes (13-16) sobre las fuentes históricas en el trabajo de los historiadores. Los resultados se recogen en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.c. Evolución de las ideas previas sobre las fuentes históricas.

| ESTADIO  | FUENTES HISTÓRICAS   | TRABAJO DEL HISTORIADOR   |
|--|--|---|
| 1. El conocimiento del pasado se da por supuesto.  | El alumno no distingue información de evidencia.<br><br>El profesor dice la verdad porque lo que sabe es cierto.   | Los alumnos que trabajan con fuentes opinan que la labor del historiador es leer documentos y transmitir la información.<br>Los alumnos que no trabajan las fuentes opinan no saben cómo el historiador “averigua” el pasado.                           |
| 2. El conocimiento se sustenta en el descubrimiento del pasado.                              | La verdad histórica es negociable.<br>La evidencia es identificada con los testimonios de los testigos.<br>No distingue tipos de fuentes primarias.  | La labor del investigador es buscar la verdad o las imágenes más precisas del pasado.   |
| 3. La evidencia se considera la base de la inferencia sobre el pasado.<br>(proceso racional) | Se diferencia información de evidencia.<br>Se reconoce la incertidumbre como propia del conocimiento histórico.<br>Las evidencias se utilizan para construir hipótesis.<br>Las evidencias se utilizan para rechazar hipótesis. | El historiador posee método.<br>Construye hipótesis que ha de probar.<br>El historiador hace inferencias a partir de las fuentes, no sólo las lee.<br>Todavía no son capaces de valorar el significado de las fuentes históricas dentro de su contexto. |
| 4. El conocimiento histórico es una reconstrucción del pasado.                               | Las fuentes primarias deben ser contextualizadas.<br>Las fuentes secundarias reúnen a las primarias dándoles un contexto para reconstruir el pasado.   | El historiador reconstruye el pasado.<br>Dificultad para entender cómo debe ser utilizado el conocimiento del contexto.   |

Fuente: Modificado, Carretero (1995: 50-51).

Las ideas previas pueden estar relacionadas como ya se ha visto con la concepción de la historia, pero también con sus métodos y en particular sobre la causalidad, tema que según Carretero (1995) estaba poco estudiado. Almuiña (1994) investigó en las representaciones interpretativas de los alumnos y destacó la trascendencia de los tópicos, los anacronismos y los prejuicios en la construcción de las mismas.

La investigación no se ha centrado sólo en las características de las ideas previas, sino también en su génesis (Pozo: 1991).

Pero conocer las características de las ideas previas y su génesis, no es suficiente para comprenderlas, también hace falta saber cómo se organizan en la mente. Para ello se ha recurrido a la teoría de los novatos y profanos en un campo de conocimiento.

Más recientemente Barton Keith (2010), después de un importante esfuerzo de revisión bibliográfica, ha indicado la existencia de tres líneas de investigación sobre las ideas previas de los alumnos en historia que llegan a solaparse:

- La primera correspondería a las investigaciones sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado, y cómo estructuran este conocimiento, es decir, cómo establecen relaciones sobre diferentes aspectos del pasado, particularmente a través de la narración.
- La segunda línea de se dirige hacia la comprensión de los estudiantes acerca de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de los agentes del pasado.
- La tercera se encamina a investigar cómo influyen los contextos sociales en el aprendizaje de los aprendizajes.

Barton Keith (2010) señala que los alumnos de educación primaria ya son capaces de elaborar narraciones históricas, aunque tienden a simplificar el contenido que aprenden con el objetivo de poderlo encajar en sus expectativas. Los alumnos aprenden no sólo desde las fuentes “formales” sino también de las “informales”, pero en la escuela se les aporta el método histórico que les permite avanzar con la práctica de las inferencias. El método les permite comprender como el historiador no se limita a utilizar las fuentes de información para transmitir unos contenidos objetivos. Los alumnos inicialmente no ponen atención a cómo las intenciones de los historiadores influyen en las diferentes interpretaciones y cuándo se les pregunta por qué difieren los relatos piensan que son consecuencia de la utilización de una mayor o menor cantidad de información.

En la enseñanza secundaria los alumnos, si utilizan diferentes fuentes documentales, pueden ofrecer explicaciones apoyadas en las evidencias de sus fuentes, que aunque no es frecuente mejoran con la práctica.

La enseñanza de la historia mediante el recurso de fuentes documentales aumenta la satisfacción de los alumnos y modifica favorablemente su opinión sobre la historia.

#### **2.4.4. Propuestas para diseñar una encuesta para aflorar ideas previas y conocimientos iniciales**



En este apartado se busca concretar la elaboración de encuestas que permitan aflorar ideas previas y conocimientos iniciales. Para conseguir este propósito se recogen algunas indicaciones ya expuestas:

- a. La encuesta no debe recordar el modelo de examen.
- b. La encuesta puede plantearse como un problema de la vida cotidiana en el que la respuesta se ofrece de una forma más intuitiva, que razonada.
- c. La encuesta se puede apoyar en el comentario de imágenes, textos, etc.

Las encuestas sobre ideas previas pueden dirigirse a conocer la percepción de la asignatura por parte de los alumnos, o la influencia de los medios de comunicación y de la sociedad en la construcción de la historia, reconociendo anacronismos, tópicos y prejuicios, y su incidencia en la construcción del conocimiento histórico.

- a. ¿Qué asignatura te gusta más? ¿Por qué?
- b. ¿Qué asignatura te puede resultar más útil en el futuro?
- c. Ordena los siguientes textos (...) de más a menos históricos. Indica el motivo de tu distribución.
- d. Selecciona los diez hechos históricos que consideres más importantes en la historia de tu nación. Indica el motivo de tu selección.
- e. Agrupa los siguientes conceptos según el criterio o criterios que consideres más conveniente.
- f. Redacta un texto breve sobre una noticia que hayas leído o visto en un medio de comunicación.

El objetivo de las dos primeras preguntas está relacionado con la motivación e interés del alumno por la asignatura.

La tercera petición implica la selección del docente de textos de distinta naturaleza: Cuentos o mitos, crónicas, noticias, ensayos, novelas; o textos fácticos, textos explicativos o interpretativos, etc. Obviamente el objetivo de esta encuesta es conocer las ideas previas sobre cómo conciben los alumnos la historia.

La cuarta petición tiene como objetivo conocer la influencia de la escuela y de la sociedad en la sección de los hitos históricos de identidad, al mismo tiempo que los valores subyacentes.

La quinta solicitud se plantea el conocer los criterios con los que se procede a organizar la información. El docente ofrece veinte conceptos que el alumno puede distribuir de diferentes formas: libre albedrío, agrupando por fechas, por etapas históricas, por temas, por países o continentes. Al mismo tiempo, puede utilizar uno o varios criterios; es obvio que la edad del alumno en el segundo ciclo de la educación secundaria debería influir en la utilización de más de un criterio.

La última actividad tiene como objetivo conocer el dominio del método histórico. El punto de partida es la vida cotidiana intentando alejarnos aparentemente de un ejercicio de historia. La alfabetización científica se concreta en la aplicación en la vida cotidiana del conocimiento científico. En la redacción se puede

comprobar si el alumno cita fuentes documentales y el rigor con que las citas, si analiza la fuente documental y la posible intencionalidad del medio de comunicación, los términos o conceptos que usa, si practica la monocausalidad o la multicausalidad, si recurre a la empatía, si considera que las relaciones causales son deterministas o de probabilidad, si localiza la información en el espacio y en el tiempo, si contextualiza, si describe, compara, analiza, mide, explica, interpreta, valora, etc.

## 2.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**2.5.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**2.5.2. Actividad.** Elabora una encuesta inicial y explica el motivo de cada cuestión. El trabajo se puede realizar en grupo de tres personas y se puede pasar a los compañeros de clase o alumnos de instituto valorando posteriormente tanto su aplicación, como los resultados obtenidos.

**2.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones

- A. ¿Con qué otros términos se han designado las ideas previas?
- B. ¿Quién fue el primero en señalar la influencia de las ideas previas en la formación del conocimiento científico?
- C. ¿Cómo definirías el concepto de idea previa?
- D. ¿Hacia dónde debe dirigirse la investigación en didáctica sobre las ideas previas?
- E. ¿Qué requiere la planificación de la encuesta inicial?
- F. ¿Qué actividades siguen a la encuesta inicial?
- G. ¿Qué actividad conviene realizar para comprobar la evolución de las ideas previas?
- H. ¿Qué investiga Schik (1991) sobre las ideas previas?
- I. ¿Qué investiga Maestro (1991) sobre las ideas previas?
- J. ¿Qué investiga Shemilt (1987) sobre las ideas previas?
- K. ¿Según Carretero (1995) qué tema sobre ideas previas estaba poco investigado?
- L. ¿Quién ha investigado sobre la génesis de las ideas previas?
- M. ¿Qué tres líneas de investigación propone Barton Keith (2010) para investigar en las ideas previas?
- N. ¿Cómo propone Barton Keith (2010) mejorar en enseñanza secundaria la valoración de la historia y su satisfacción por su estudio?

## 2.6. FUENTES DOCUMENTALES

Adrados Verdejo, M<sup>a</sup> T., "Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria", en De Vera Ferre, J. R.; Tonda Monllor, E. M.; Marrón Gaite, M. J.,

*Educación y Geografía*, Ed. Universidad de Alicante y AGE, Alicante, 1998, 145-152.

Aisenberg, B., "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B.; Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Ed. Piados, Barcelona, 1994, 137-162.

Almuiña, C., "Crisis historiográfica y comprensión de la Historia" en Grupo Valladolid, *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, ICE de la Universidad de Valladolid, Valladolid, 1994, 9-16.

Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, Editorial Siglo XXI, México, 1987.

Barton, Keith C., "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, 2010, 97-14.

Brophy, J.; Van Sledright B.A.; Bredin, N., "Fifth grader's ideas about History expressed before and after their introduction to the subject", *Theory and Research in Social Education*, vol. XX (4) 1992, 440-489.

Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1991.

Carretero Rodríguez, M., *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995.

Cercadillo, L., "Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales", *Iber*, núm. 31, 2002, 87-102.

Cubero Pérez, R., *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Ed. Diada, Sevilla, 1989.

Cubero Pérez, R., "Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?", *Investigaciones en la Escuela*, núm. 23, 1987, 33-34.

Cuenca López, J. M., "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria", *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 2, 2003, 37-45.

Driver, E.; Guesne, R.; Tiberghien, A., *Las ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Ed. Morata, Madrid, 1989 (Ed. orig. 1985).

Del Carmen Martín, L., "El análisis y secuenciación de los contenidos educativos", Colección *Cuadernos de Educación*, núm. 21, *Horsori y Universidad de Barcelona*, Barcelona, 1996.

Fuentes Moreno, C., "Concepciones de los alumnos sobre la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 3, 2004, 75-83.

Fuentes Moreno, C., "¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar", *Iber*, núm. 36, 2003, 78-88.

González Monforte, N.; Henríquez Vásquez, R.; Pagés Blanch, J.; Santisteban Fernández, A., "El aprendizaje de la empatía histórica en Educación

Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media” 283-290 <http://www.scribd.com/doc/32657651/El-aprendizaje-de-la-empatia-historica>, consulta 4 de noviembre de 2010.

Hirsch, J., *Changes in the gifted early adolescent's schemata of the Holocaust: the impact of advance organizers and a museum exhibit*, Tesis doctoral, Departament of Human Development: University of Maryland, USA, 1992.

Lee, P.; Dickinson A.; Asbby R., “Las ideas de los niños sobre la historia” en Carretero M.; Voss J. F., *Aprender a pensar la historia*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2004, 217-248.

Maestro González, P., “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas”, *Studia Paedagogica*, núm. 23, 1991, 55-81.

Pozo Municio, J. I.; y otros, (A) “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia. Una interpretación desde la psicología cognitiva”, *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 9, 1991, 83-94.

Pozo Municio, J. I.; y otros, (B), *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química*, Ed. C.I.D.E., Madrid, 1991.

Pagés Blanch, J., “Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales”, *Investigación en la Escuela*, núm. 28, 1996, 103-114.

Sebastiá Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. M<sup>a</sup>, “Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial”, en González Ortiz, José Luis; Marrón Gaite, M<sup>a</sup> José, *Geografía, profesorado y sociedad*, Ed. AGE y Universidad de Murcia, Murcia, 2000, 411-421.

Segura, Dino de J., “El pensamiento de los alumnos: testimonios de clase (elementos para una discusión)” en *Investigación en la Escuela*, núm. 23, 1987, 43-52.

Shemilt, D., “Adolescent ideas about evidence and methodology in history”, Portal Ch., *The history curriculum for teachers*, Ed. The Falmer Press, Londres, 1987.

Schik, J.B. M., “What do students really think of History? *The History Teacher*, núm. 24 (3), 1991, 331-342.

### 3. ¿QUÉ ES INVESTIGAR?

#### 3.1. ACTIVIDAD INICIAL

¿Cómo se puede definir investigación después de leer el texto de Best (1982: 26-27)? ¿Es sinónimo indagación de investigación? ¿Por qué?

#### 3.2. INTRODUCCIÓN

El libro de Best (1982) constituye un clásico de la investigación en educación, y a él remiten la mayoría de publicaciones más relevantes en este campo de conocimiento.

Investigar, según una de las acepciones recogidas en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE), significa “*realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Tratar de llegar a saber o conocer una cosa examinando atentamente todos los detalles o preguntando*”. En una línea similar se manifiesta Best (1982) que considera que la investigación es una actividad sistemática dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados.

Como sinónimo de investigación se utiliza el término indagación que según la misma fuente consultada significa “*intentar averiguar, inquirir algo discurriendo o con preguntas*”. Pero conviene diferenciar y matizar el significado de estos dos términos porque nos permitirá corregir errores en el campo de la didáctica.

Con frecuencia se solicita a los alumnos que realicen trabajos de investigación. Esta petición, si se sigue la definición del diccionario, debe ser cuestionada en niveles no universitarios, pues los alumnos de educación secundaria (no-expertos) carecen de los elementos necesarios para aumentar los conocimientos de una determinada materia; es decir, no de sus conocimientos sino los de la ciencia. Por tanto, la petición más apropiada sería la de solicitar trabajos de indagación, demanda que implica la adquisición de métodos capaces de facilitar la obtención de conocimientos significativos para el propio sujeto. Con frecuencia los detractores de las aportaciones procedentes del campo de la didáctica han cuestionado, y con razón, los “*métodos de investigación*” en el aula, ya que muchos docentes los han utilizado sin distinguir claramente su significado. Pero la confusión entre investigación e indagación en la enseñanza no invalida los métodos didácticos encaminados a favorecer esta última, ya que esencialmente la indagación conduce a la formación de conocimientos significativos para el alumnado.

Después de una definición inicial y una reflexión sobre el uso como sinónimos de investigación e indagación, la respuesta a la pregunta de qué es investigación educativa requiere saber qué se entiende por conocimiento científico, por ciencia y por método científico. A partir de las contestaciones que se den a los anteriores interrogantes se obtendrá un concepto de investigación en educación, se definirán las características esenciales y los modelos que existen.



### 3.3. ¿QUÉ ES EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Arnal, Rincón y Latorre (1992) distinguen tres tipos de conocimientos: el vulgar, el filosófico y el científico. La primera característica que diferencia el primero de los restantes es su origen, procedente generalmente de la experiencia y sustentación en la misma. Este conocimiento está escasamente estructurado, pero permite a su poseedor desenvolverse en su entorno. Los otros dos comparten su interés por la reflexión sistemática para descubrir y explicar, pero el filosófico no busca soluciones a los problemas educativos. El conocimiento científico presenta otra característica, que le diferencia del conocimiento común, el uso de un método.

#### 3.3.1. ¿Qué es ciencia?

Según el DRALE ciencia es el “*Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales*”. En esta definición, entre otras muchas, se recogen algunas de las características que conformarán el conocimiento científico según Arnal, Rincón y Latorre (1992) o Albert Gómez (2009):

- *Objetivo* o la búsqueda de la desvinculación del investigador respecto a lo investigado y suele estar asociada a la observación, descripción y al razonamiento, explicación. La objetividad desde Popper está sujeta a un contraste continuo con la realidad.
- *Fáctico*, la fuente de información es la experiencia y por tanto la realidad que se puede observar.
- *Racionalidad*, cuando se construyen y relacionan enunciados mediante reglas de inferencia. El problema estriba en las ciencias sociales con acciones imprevisibles, inicialmente carentes de lógica.
- *Contrastable*, cuando la experiencia y el razonamiento de un grupo o persona permiten su comparación. La contrastación busca relacionar la experiencia y el razonamiento.
- *Sistemático* se manifiesta en la ordenación y coherencia de los elementos que integra.
- *Metódico*, cuando busca la fiabilidad en los procedimientos y estrategias utilizadas para su obtención.
- *Comunicable*, cuando se puede comunicar en un lenguaje claro y preciso, sin dar lugar a equívocos.
- *Analítico*, tiene interés por conocer las partes que integran lo que se busca conocer y la relación que se establece entre ellos.

#### 3.3.2. ¿Qué es el método científico y qué lo caracteriza?

La ciencia presta especial atención a la forma con la que se consigue el conocimiento, es decir, al método. El DRALE define método, entre varias acepciones, como “*modo de decir o hacer con orden*”. Para Best (1982: 26-27) las principales características metodológicas de la investigación son las siguientes:

- La investigación supone recoger datos con un propósito desde fuentes primarias.
- La investigación busca solución a problemas en los que se establece relación entre variables, unas como causa y otras como efecto.
- La investigación supone utilizar procedimientos lógicos rigurosos.
- La investigación recurre a teorías y principios generales que permitan predecir acontecimientos futuros.
- La investigación implica conocer lo investigado por otros hasta la fecha.
- La investigación requiere observación y descripción, cuidadosas y precisas, diseñar instrumentos válidos de observación y medición.
- La investigación busca la lógica y la objetividad.
- La investigación requiere registrar toda la forma información de forma cuidadosa y definir los términos que se utilizan con rigor.

### **3.3.3. Principios, leyes y teorías**

La ciencia busca respuesta a los problemas que se le presentan al ser humano. Con esta intención la ciencia procede a averiguar las causas y consecuencias de los fenómenos que le interesan conocer. Al conjunto de explicaciones directamente relacionadas, que requieren un dominio conceptual y unos principios como punto de partida se le denomina teoría. La teoría busca además de explicar el poder predecir los fenómenos.

Los principios son el origen o razón fundamental sobre los cuales se procede, o la causa inicial. Éstos se concretan en proposiciones o verdades fundamentales desde las que se irá avanzando en la construcción del conocimiento científico.

La relación que se descubre entre causa y efecto si es constante e invariable en las mismas condiciones se transforma en ley. La relación entre causa y efecto se establece mediante las reglas de inferencia o formas de razonamiento. Las dos reglas de inferencia más difundidas son la inductiva y la deductiva.

### **3.3.4. Fases del método científico**

Como referente clásico sobre las fases del método científico se presenta la propuesta de Dewey (1933: 106-118) con los siguientes apartados:

1. Percepción del problema para el que no se dispone de suficientes conocimientos.
2. Identificar la dificultad que hay que resolver.

3. Planteamiento de la hipótesis en la que se anticipa la respuesta al problema planteado.
4. Deducción de las consecuencias derivadas de las soluciones aportadas que se concretarán para que puedan ser susceptibles de observación.
5. Validación de la hipótesis mediante el contraste y verificación de los resultados.

### **3.3.5. ¿Qué es la investigación educativa?**

Travers (1979: 19) desde la tradición positivista propuso como definición de investigación educativa la *“actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”*. Obviamente esta definición se ha ido modificando con la evolución de la ciencia y en el presente la definición depende desde el paradigma que se aborde. Desde una posición interpretativa la investigación educativa intenta comprender e interpretar la conducta humana de los sujetos implicados en el escenario educativo. Desde la posición crítica la investigación educativa busca conocer las creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa

El conocimiento de las características esenciales de la investigación educativa constituye una necesidad básica. Arnal, Rincón y Latorre (1992: 36-38) indican que ésta no es fácil y que tiene que superar una serie de retos como:

1. Los fenómenos educativos son complejos, dinámicos e interactivos.
2. La dificultad epistemológica derivada de la falta de instrumentos precisos que permitan alcanzar la exactitud o precisión de las ciencias naturales.
3. El carácter pluriparadigmático que se traduce en la posibilidad de recurrir a diferentes métodos.
4. El carácter multidisciplinar o confluencia de numerosas ciencias.
5. La relación que se establece entre investigador y materia investigada o dificultad que encuentra el investigador de su experiencia y valores educativos.
6. La dificultad para encontrar regularidades derivadas de la evolución temporal y de las diferencias espaciales, entre otras circunstancias.
7. No existe un referente que limite el campo de la investigación educativa.
8. No existe investigación en innovación educativa si no se recurre a procedimientos que permitan evaluar los resultados o efectos producidos.

### **3.3.6. ¿Cómo se investiga en educación?**

Según Best (1982) la investigación puede ser histórica, descriptiva y experimental.

La investigación histórica describe lo que ha sido con el fin de comprender la realidad en la que se asienta el conocimiento y predecir y actuar en el futuro.

La investigación descriptiva busca conocer el presente insistiendo además de en la descripción, análisis e interpretación, en la comparación y el contraste para conocer mejor las relaciones causa-efecto.

La investigación experimental avanza en la relación causal mediante la manipulación de las variables.

### **3.3.7. ¿Qué instrumentos existen en investigación educativa?**

Entre los instrumentos de investigación educativa que Best (1982) propone se hallan los cuestionarios y entrevistas, pero existe una amplia variedad de instrumentos como pruebas, observación, inventarios estandarizados, análisis de contenido, diarios, cuadernos de notas, etc. La investigación en algunos casos está dirigida a la elaboración de instrumentos de investigación.

Los cuestionarios pueden ser rígidos o cerrados cuando en ellos la respuesta suele ser sí o no, o señalar un *ítem* en una lista de respuestas. Las encuestas son abiertas cuando se recoge la opinión del encuestado sin sugerencias previas.

La utilización de los cuestionarios requiere prestar mucha atención a las preguntas que se realicen para que los encuestados sepan exactamente lo que se les pregunta y no existan dudas.

Las entrevistas son igual que las encuestas o test pero se realizan oralmente.

### **3.4. PROPUESTA INICIAL DE INVESTIGACIÓN**

1. Percepción del problema para el que no se dispone de suficientes conocimientos.

La práctica de aula suele ser origen de muchas de las investigaciones en educación. De forma intuitiva los docentes detectan un problema que llama su atención.

a. ¿Durante tus prácticas o durante tu experiencia docente qué problema se te ha planteado de forma intuitiva? ¿En qué contexto?

2. Identificar la dificultad que hay que resolver.

Una vez planteado el problema el siguiente paso es concretarlo distinguiendo los elementos integrantes, sus relaciones y el contexto. El problema puede que ya se haya planteado y exista alguna publicación en la que se explique y aporte soluciones. En este apartado conviene también reflexionar sobre el tiempo que se dispone, recursos disponibles, moralidad de las pruebas que se requieren, etc.

b. Concreta los elementos del problema, señala sus relaciones y contextualízalo.

c. Consulta diferentes fuentes documentales (biblioteca, Internet...) e indica quién lo ha abordado y cómo.

3. Planteamiento de la hipótesis en la que se anticipa la respuesta al problema planteado.

La elaboración de la hipótesis requiere la propuesta inicial de una solución al problema planteado. La elaboración de la propuesta requiere argumentos que la avalen y que garanticen su racionalidad.

d. ¿En qué argumentos se sustenta la hipótesis planteada inicialmente?

4. Deducción de las consecuencias derivadas de las soluciones aportadas que se concretarán para que puedan ser susceptibles de observación.

En el método hipotético-deductivo la hipótesis (premisa mayor) debe ser contrastada con cada caso particular (premisa menor) al objeto de llegar a una conclusión. En este momento se plantea el problema de las fuentes documentales, la selección de los datos, el análisis, la explicación y la interpretación de los mismos. Con estos datos se elaboran las premisas menores. El establecimiento de relaciones no siempre es universal y constante por lo que conviene también tener en cuenta la probabilidad del hecho considerado.

e. ¿Qué datos se necesitan?

f. ¿De dónde los obtengo?

g. ¿Qué fiabilidad merecen los datos y las fuentes documentales?

h. ¿Qué técnica aplico para el análisis?

i. ¿Cómo relaciono los datos?

j. ¿Cómo interpreto los datos?

5. Validación de la hipótesis mediante el contraste y verificación de los resultados.

En la última fase, después de comparar las premisas menores con la hipótesis y obtener las conclusiones, se procede a descentrar la hipótesis y para ello se puede repetir la investigación en un contexto diferentes o con otras investigaciones. En la medida que avance en la descentración la hipótesis gana en solidez.

k. ¿En qué otro contexto puedo probar la hipótesis?

l. ¿A qué conclusiones sobre el problema planteado han llegado otros investigadores?

Con las fases expuestas y las preguntas planteadas se ha presentado un modelo inicial de referencia que mediante la creatividad, reflexión, atención a diferentes necesidades, etc. debe ser adaptado a cada situación particular.

### 3.5. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

**3.5.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**3.5.2. Actividad.** Diseña una propuesta inicial de investigación a partir de vuestra experiencia docente. El trabajo se puede hacer en grupo de tres personas.

**3.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones.

A. ¿Según Best qué diferencia investigación de indagación?



- B. ¿Según Best qué es investigar?
- C. ¿Qué diferencia el conocimiento vulgar del científico?
- D. ¿Cómo el DRALE define ciencia?
- E. ¿Qué características presenta el conocimiento científico?
- F. ¿Qué caracteriza el método científico?
- G. ¿Qué distingue teoría, de principios y leyes?
- H. ¿Qué fases se distinguen en el método científico?
- I. ¿Qué caracteriza el concepto de investigación educativa?
- J. ¿Qué distingue la investigación histórica, descriptiva y experimental?
- K. ¿Qué instrumentos se pueden utilizar en la investigación educativa?

### 3.6. FUENTES DOCUMENTALES

Albert Gómez, M. J., *La investigación educativa*, Ed. Mc Graw Hill, Madrid, 2009.

Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A., *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Ed. Labor, Barcelona, 1992.

Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P. L. (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Institución “Fernando el Católico” Excma. Diputación de Zaragoza, Zaragoza, 2010. [http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/\\_ebook.pdf](http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf) [15 de enero de 2012].

Best, J.W., *Cómo investigar en educación*, Ed. Morata, Madrid, novena edición, 1982.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Ed. La Muralla, Madrid, 2004.

Cañal, P.; Lledo, Á. I.; Pozuelos, F. J.; Travé, G., *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, Ed. Diada Editora, Sevilla, 1997

Cardona Moltó, M. C., *Introducción a los métodos de investigación en educación*, Ed. Eos, Madrid, 2002.

Delgado, J.M.; Gutiérrez, J. (Coor), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Ed. Síntesis, Madrid, 1994.

Dewey, J., *Cómo pensamos*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989, traducción del original de 1933.

Ethier, Marc-André; Lefrançois, D., “Los problemas de la investigación cualitativa en didáctica de las ciencias sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia en Quebec”, en Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P. L. (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Institución “Fernando el Católico”, Excma. Diputación de Zaragoza, Zaragoza, 2010, 29-45.

García Ruiz, A. L.; Jiménez, J. A., *Los principios científico-didácticos*, Ed. Editorial Universidad de Granada, Granada, 2006.

Henríquez, R.; Pagés Blanch, J., “La investigación en didáctica de la Historia”, *Educación XXI*, núm. 7, 2004, 63-83.

Laville, C., “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”, *Perspectives Documentaires en Éducation*, núm. 53, 2001, 69-82.

Rincón, D., *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Ed. Dykinson, Madrid, 1995.

Rodríguez Gómez, D.; Valldeoriola Roquet, J., *Metodología de la investigación*, Ed. Universitat Oberta de Catalunya, [http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat\\_cast-nodef/PID\\_00148556-1.pdf](http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf) [Consulta 14 de enero de 2012].

Travers, R. M. W., *Introducción a la investigación educativa*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.

## 4. INNOVACIÓN EDUCATIVA

### 4.1. ACTIVIDAD INICIAL

¿Después de leer el texto de Carbonell Sebarroja (2002: 18-19) consideras que tiene razón? ¿Qué otros errores intuyes que están difundidos?

### 4.2. DEFINICIÓN

Sobre el concepto de innovación educativa, al igual que sobre otros conceptos, existen una serie de ideas previas. Carbonell Sebarroja (2002) aborda en el anterior texto la concepción errónea, bastante difundida, que considera la incorporación de las nuevas tecnologías como fuente, en sí misma, de innovación educativa. Con frecuencia se utilizan como sinónimos de innovación los términos de renovación, reforma, difusión o adopción. Sin embargo, como nos recuerda Rivas (2000) el concepto de innovación contiene unos rasgos particulares que lo distinguen de los demás. Según este investigador el término innovación está integrado por el prefijo *in* que indica en o dentro, el lexema *nov* que se refiere a nuevo y el sufijo *ción* que alude a acción. De este modo, Rivas (2000: 20) entiende la innovación como *“la incorporación deliberada de algo nuevo en el sistema de la instrucción escolar, cuyo resultado es la modificación de sus estructuras y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos”*. En esta definición quedan incluidos diferentes significados de innovación como acción, contenido y resultado. La innovación es acción, la innovación posee un contenido y la innovación se concreta en un resultado.

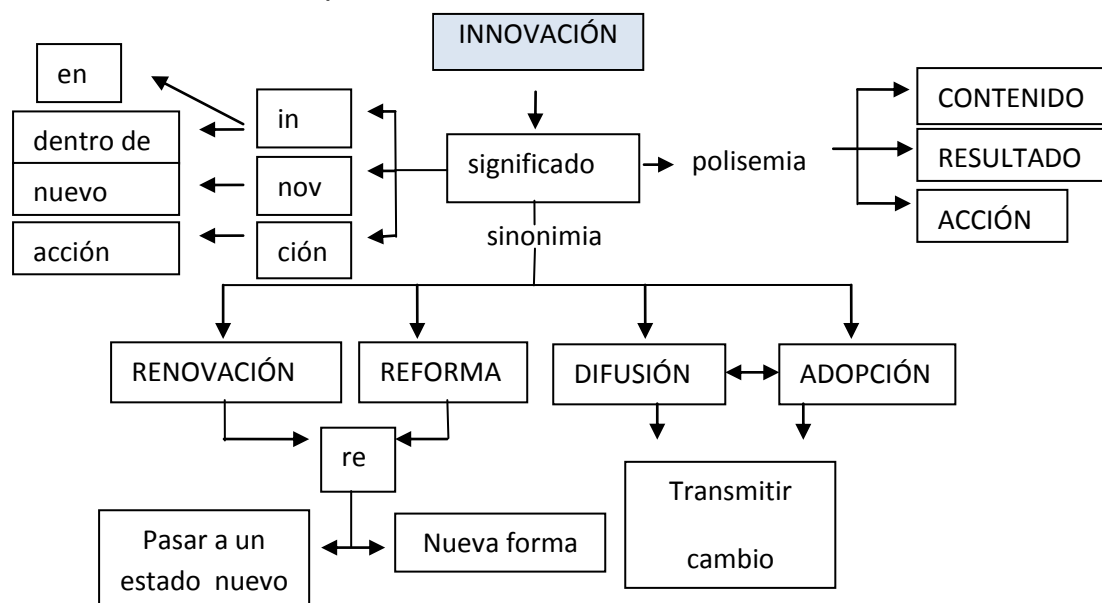
Carbonell Sebarroja (2002: 17) propone otra definición de innovación a la que se añaden otras cualidades esenciales: *“... una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir... nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”*. Esta definición parte de la importancia de la decisión, de la intención y de la sistematización; concreta lo que se quiere modificar: tanto en sus elementos intangibles como tangibles.

El concepto de renovación compuesto por *re*, iterativo, más los citados anteriormente (*nov*, *ción*) implica el paso a un nuevo estado y el abandono de otro viejo.

El concepto de reforma para Rivas implica una mayor intensidad, ya que conlleva el cambio también de la forma. Puede producirse innovación sin que se produzca reforma, y una reforma se puede dar sin que haya innovación.

El concepto de difusión no significa lo mismo que los anteriores pero alude a una característica esencial para la innovación que es la de darse a conocer o comunicarse. Pero esta acción no es suficiente. La innovación se difunde con el fin de que sea adoptada. Por tanto la innovación está unida al concepto de adopción.

CUADRO 4.a. El concepto de innovación



#### 4.3. LOS ATRIBUTOS DE LA INNOVACIÓN

##### El atributo de la novedad

Innovación es novedad, pero ¿nuevo para quién? La innovación se produce cuando se incorpora algo que anteriormente no caracterizaba a la esencia de lo innovado y que añade diferencias sustanciales. La novedad puede ser creada desde dentro de lo innovado, crearse fuera de lo innovado e introducirse, y existir desde hace tiempo pero ser desconocida para el agente de la innovación. En cualquier caso la innovación cuando se adopta deja de ser novedad.

##### El atributo de la intencionalidad

Un rasgo esencial en la innovación es la intencionalidad, pues el cambio se produce con un fin previsto que en general busca la mejora. Los agentes pueden proponerse ser más eficaces o ser más eficientes. En el primer caso se buscan resultados mejores, en el segundo caso reducir los esfuerzos que conducen a un determinado resultado. En la eficiencia no cambia el resultado, sino el proceso para conseguir un objetivo.

La intención en la innovación no se limita a mejorar procesos y resultados. Los docentes también buscan su satisfacción personal por condicionantes profesionales, éticos, económicos, sociales, etc. La motivación del docente procede de planteamientos internos o puede ser inducida externamente. En el origen de la innovación se han distinguido tres actitudes o comportamientos:

1. El docente puede innovar a partir de la consideración de su propio trabajo.
2. El docente puede innovar a partir del conocimiento de lo que los demás han realizado.

3. El docente puede innovar a partir de los dos apartados anteriores, es decir, de la relación que pueda establecer entre su propia experiencia e investigación y la de los demás.

#### **El atributo de la necesidad**

La innovación tiene más garantías para consolidarse cuando corresponde a una necesidad. El grado de necesidad puede influir en que un mismo docente se muestre muy interesado en conocer e incorporar una determinada novedad y al mismo tiempo se muestre reacio a considerar otra.

#### **El atributo de la funcionalidad**

La innovación, igualmente, depende de que los agentes que intervienen en el proceso la puedan aplicar lo más fácilmente posible.

#### **El atributo de la claridad**

La claridad está relacionada con la comunicación de la novedad y la precisión así como con facilidad de la innovación. Se distingue la claridad conceptual y la procedimental. La claridad conceptual se refiere a la capacidad, no sólo de describir la innovación sino de comprender su significado profundo. Rivas nos advierte sobre el problema de la “falsa claridad” que se produce cuando los docentes creen que han cambiado algo, cuando en realidad sólo han incorporado matices superficiales o anecdóticos de la novedad.

#### **El atributo de la complejidad**

Tiene un carácter operativo y se refiere al grado de facilidad en su aplicación que se le valora a la innovación. Este atributo ha sido considerado por algunos investigadores como opuesto a claridad, aunque esta última se refiere más a su aspecto cognitivo. La complejidad marca los costes de aplicación y son decisivos en la introducción de la innovación.

#### **El atributo de la divisibilidad**

Este atributo se refiere a la posibilidad de reducir la innovación a un nivel esencial con el que poder inicialmente ensayar o experimentar. La reducción puede centrarse en una fase, un elemento, etc. El problema reside en que la innovación es el resultado de un conjunto de elementos y de relaciones, y por tanto puede resultar complicado ensayar una innovación sobre el referente sólo de una parte.

#### **El atributo de la compatibilidad**

Este atributo se refiere al grado de ajuste entre la innovación y el receptor de la innovación. La compatibilidad debe ser entendida como la necesidad de armonizar la estabilidad que la enseñanza requiere con la incorporación de innovaciones e implica la congruencia entre la propuesta de innovación y los objetivos de los receptores.

#### **El atributo de beneficio potencial**

Este atributo resulta esencial para que los agentes docentes presten atención sobre la innovación o tomen conciencia de la misma. El beneficio puede estar referido tanto a la eficacia (resultados) como a la eficiencia (procesos).

#### 4.4. ¿QUÉ IMPULSA LA INNOVACIÓN?

Carbonell Sebarroja (2002: 29-32) consideraba que el primer y esencial factor de innovación eran los propios docentes, con su trabajo coordinado y cooperativo. Además, reconocía los siguientes factores como complementarios:

1. Equipos docentes y comunidades docentes receptivas.
2. Redes de información, asesoramiento y colaboración.
3. Escuelas inmersas en contextos territoriales dinámicos.
4. Ambientes distendidos y de confianza.
5. La difusión de la innovación, tanto en los centros como hasta la propia Administración.
6. La disposición a cuestionar y transgredir lo establecido.
7. La continua evaluación y reflexión del proceso de innovación y del resultado alcanzado.

Rivas (2000) sugería que a partir del estudio de las experiencias innovadoras con éxito se había puesto de manifiesto que el éxito de las mismas dependía de una serie de factores como son:

1. Las capacidades de los implicados.
2. El seguimiento del proceso y la fijación de medidas encaminadas a subsanar errores detectados.
3. El clima de orden y convivencia que se genere.
4. La existencia de liderazgo organizativo y pedagógico.
5. La generación de expectativas de mejora para todos.

Estos factores expuestos son necesarios para el éxito en el desarrollo de la innovación, sin embargo existen otros que derivan de los propios atributos del concepto y que intervienen en la práctica de la innovación docente como son:

1. Conocer el contexto en el que se va a introducir.
2. Conocer tanto las innovaciones en sí mismas como las vías de difusión.
3. Concretar los beneficios de la innovación para poder diseñar los objetivos, procesos, etc.
4. La legitimidad del liderazgo. Existe una gran diferencia entre un liderazgo sustentado en el compartir unos objetivos, a otro que se limita a cumplir unos objetivos impuestos.
5. La capacidad de comunicarse entre todos los implicados en el proceso de innovación.
6. El grado de eficacia o eficiencia.
7. La complejidad o la posibilidad de simplificarlo mediante la división del proceso de innovación.

#### 4.5. ¿QUÉ DIFICULTA LA INNOVACIÓN?



La resistencia a la innovación forma parte del propio proceso innovador y lejos de tener exclusivamente un matiz negativo, también debe destacarse que ésta desarrolla un papel positivo al permitir que sólo las mejores innovaciones sean las que se acepten y difundan. No existe un único tipo de resistencia y no se reduce sólo al papel del docente. En la resistencia se han distinguido diferentes modalidades como la pasiva-activa, racional-irracional, global-específica, circunstancial o persistente.

La resistencia a la innovación se presenta de distintas formas y obedece a múltiples circunstancias. Los factores personales-profesionales que dificultan la innovación pueden proceder de la parquedad de recursos, insularidad, disfuncionalidad operativa, coste de beneficios diluidos, funcionalidad del sistema y restricciones instrumentales.

El análisis cualitativo de la resistencia a la innovación ha permitido reconocer varios factores como son:

- El sistema escolar.
- La propia naturaleza de la educación.
- El esfuerzo que requiere.
- La inseguridad que genera.
- La limitación en la formación de los docentes.
- La falta de apoyo profesional, falta de incentivos y el “isomorfismo”.
- La incompreensión que acompaña en determinados agentes a la innovación
- La incertidumbre de los resultados.

El análisis cuantitativo se ha centrado más en:

- La insularidad que constituye un factor limitativo trascendente porque el docente aislado en el aula carece de la retroalimentación sobre sus potencialidades y debilidades didácticas.
- Los problemas operativos como actitud de los alumnos, ensayos insatisfactorios, limitaciones desde la dirección del centro o desde inspección.
- Los costes/beneficios.
- En la disponibilidad de recursos.
- Otros...

Para Carbonell Sebarroja (2002) la resistencia a la innovación procede en ocasiones de los propios agentes, es decir, de los docentes que tienen que superar las rutinas, el individualismo, el corporativismo, el malestar docente ocasionado por numerosas circunstancias, la saturación y fragmentación de la oferta pedagógica. Como factor de resistencia también destaca el papel institucional con la ruptura en la investigación entre universidad y práctica escolar, las paradojas de doble currículum derivadas de la coexistencia del modelo innovador con el tradicional o la tergiversación y burocratización de la innovación.

En España la resistencia a la innovación se ha intentado superar desde 1970 con diferentes políticas y se ha invertido mucho dinero en la innovación y formación docente mediante los ICEs (1969) y CEPs o CEFIREs (1984)<sup>1</sup>. Pero esta política pública no ha sido evaluada, y por tanto no se han podido introducir proyectos coherentes para ratificar o revisar las actividades desarrolladas desde estos centros (Rivas 2000: 139).

Las críticas a la innovación se han centrado en:

1. El fin del dogmatismo que en ocasiones se interpreta como ideología.
2. La ignorancia de diferentes propuestas innovadoras reduciéndolas a una.
3. La sobrevaloración de los excesos sin considerar la naturaleza de la idea innovadora.
4. La incidencia en grupos minoritarios, de carácter elitista, y el olvido de propuestas de mayor incidencia social.

Sin embargo, Carbonell Sebarroja (2002) no deja de reconocer que han existido excesos en la interpretación de algunos principios como: la bondad natural del niño, el espontaneísmo, el respeto a los intereses infantiles, el activismo, el juego, en la primacía del cómo sobre el qué enseñar.

#### 4.6. ¿CÓMO SE PUEDE IMPULSAR LA INNOVACIÓN?

Entre las estrategias que pueden favorecer la innovación cabe citar: el autoanálisis (reflexión), la búsqueda de soluciones de mejora, la adopción/adaptación de propuestas propias o externas. Estas estrategias se verán favorecidas si los docentes son capaces de abandonar su aislamiento y establecer comunicaciones con sus compañeros que les permitan su formación continua, la investigación didáctica en la acción (*action research*), la tutoría pedagógica por parte de expertos (*coaching*) o la supervisión clínica por parte de sus compañeros.

La innovación tendrá mayor incidencia en la medida que sea capaz de superar el conocimiento tradicional fragmentario, excesivo e irrelevante, el relativismo, la revolución de las nuevas tecnologías y permita la formación continua.

La innovación conseguirá avanzar en la medida que sea capaz de:

1. Contribuir al desarrollo personal.
2. Conocer lo esencial.
3. Desarrollar la interculturalidad.
4. Avanzar en la búsqueda de la verdad.
5. Comprender mejor el tiempo y el espacio.
6. Incorporar la reflexión y la comprensión.
7. Asumir la carga emotiva del conocimiento y la subjetividad.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1678/1969 de 24 de julio para la creación de los ICEs (BOE 15-VIII-1969).  
Real Decreto 2122/1984 de 14 de noviembre. Creación de los CEP (BOE 24-XI-1984).

8. Disponer de un conocimiento que permita además de conocer actuar.
9. Estar al acceso de la mayoría.
10. Generar dudas y métodos para responderlas.

#### 4.7. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

**4.7.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**4.7.2. Actividad.** A partir de tu experiencia en las aulas qué propuestas innovadoras introducirías. Indica los atributos, señala las posibles ventajas, y dificultades para su incorporación.

**4.7.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones.

- A. ¿Qué estrategia considera Carbonell Sebarroja esencial en la sociedad de la información para innovar?
- B. ¿Qué es innovar?
- C. ¿Qué diferencia innovar, renovar, reformar y difundir?
- D. ¿Qué atributos caracterizan la innovación?
- E. ¿Qué factores favorecen la innovación?
- F. ¿Qué factores dificultan la innovación?
- G. ¿Cómo se puede impulsar la innovación?

#### 4.8. FUENTES DOCUMENTALES

Carbonell Sebarroja, J., *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Ed. Morata, Madrid, 2002.

Clark, C. M.; Peterson P. L., "Procesos de pensamiento de los profesores" en Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza III*, Ed. Paidós-MEC, Barcelona, 1990.

Collingwood, R.G., *Idea de la historia*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1946, reedición de 1995.

De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrell y Medina, *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*, Ed. Editorial Escuela Española, Madrid, 1998.

De la Torre, S., *Innovación educativa*, Ed. Dykinson, S.L., Madrid, 1997.

Erickson, F., "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M.C., *La investigación en la enseñanza II*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

Evertson, C.M.; Green J.L., "La observación como indagación y método" en Wittrock, M.C., *La investigación en la enseñanza II*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

Gimeno Sacristán, J. "Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, 1990, 80-86.

Marín Ibáñez, R.; Rivas Navarro, M.; *Innovación y sistematización educativa*, Vol. I, UNED, Madrid, 1984.

Marín Ibáñez, R.; “Innovaciones educativas: tipologías” en varios autores, *Cuestiones de Didáctica*, CEAC/SEP, 1988, 135-149.

Rivas Navarro, M., *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Ed. Síntesis, Madrid, 2000.

Tejada Fernández, J., *Los agentes de innovación en los centros educativos*, Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 1998.

#### **Direcciones de Internet**

<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantillaAncho.jsp?id=eurydice>, página oficial del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE) perteneciente al Ministerio de Educación.

[http://www.edu.gva.es/eva/index\\_es.asp](http://www.edu.gva.es/eva/index_es.asp), página oficial de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

## 5. FUENTES DOCUMENTALES PARA INNOVAR E INVESTIGAR

### 5.1. ACTIVIDAD INICIAL

Para muchos estudiantes la finalización de sus estudios universitarios implica la culminación de un proceso formativo y la disposición de todos los conocimientos para el ejercicio de la profesión para la que han sido habilitados. Sin embargo Collingwood (1995: 17-18) destaca el retraso que se produce entre la investigación y la difusión de la ciencia.

Según Collingwood ¿En qué consiste el desfase que se recoge en los libros de texto? ¿Qué cuestiones no se suele plantear el inexperto en historia? ¿Qué actitud caracteriza al inexperto?

### 5.2. LECTURAS EN SOPORTES TRADICIONALES (BIBLIOTECA, HEMEROTECA)

La sociedad actual presenta un gran dinamismo que incita a cualquier profesional, y en particular a los docentes, a incorporar innovaciones de forma continua. En los siguientes apartados se ofrece un breve listado, con diferentes opciones para documentarse, sobre el desarrollo de la innovación e investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Al final de cada tema se ha introducido un apartado dedicado a fuentes documentales específicas. Sin embargo, la intención de este capítulo es ofrecer fuentes documentales iniciales a los alumnos para que puedan, ante la formulación de sus primeras hipótesis y presentación de propuestas de innovación, encontrar referentes generales con los que documentarse.

En primer lugar cabe señalar que la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales AUPDCS organiza todos los años desde 1997 un congreso víspera de Semana Santa. Las ponencias y las comunicaciones son publicadas, y constituyen una fuente básica de información sobre la didáctica de las ciencias sociales en diferentes niveles educativos que van desde la educación infantil hasta la universidad.

Cuadro 5.a Libros de los congresos de la AUPDCS

| Año  | Coordinadores                    | Título  |         |
|------|----------------------------------|---|---------|
| 1997 | AA.VV.                           | <i>La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales</i>           | Sevilla |
| 1998 | AA.VV.                           | <i>Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales</i>                            | Lérida  |
| 1999 | AA.VV.                           | <i>Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI</i>                           | Sevilla |
| 2000 | Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. | <i>Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias</i> | Huelva  |

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
HISTORIA

|      |   |  |           |
|------|---|--|-----------|
|      |   | <i>Sociales.</i>   |           |
| 2001 | Estepa, J.; Frieria, F.; Piñeiro, R   | <i>Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales</i>   | Oviedo    |
| 2002 | Estepa, J.; de la Calle, M.; Sánchez Agustí, M.   | <i>Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales</i>  | Palencia  |
| 2003 | Ballesteros, E.; Fernández, C.; Molina, J.A.; Moreno, P.  | <i>El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales</i>   | Cuenca    |
| 2004 | Vera, M <sup>a</sup> I.; Pérez, D.  | <i>Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación</i>                                    | Alicante  |
| 2005 | García Ruiz, C.; Gómez Rodríguez, E.; Jiménez Martínez, M <sup>a</sup> D.; López Andrés, J.M <sup>a</sup> ; Martínez López, J.M.; Moreno Baró, C. | <i>Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo</i>                                       | Almería   |
| 2006 | Gómez Rodríguez, A. E.; Núñez Galiana, M <sup>a</sup> P.  | <i>Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales</i>  | Antequera |
| 2007 | Ávila Ruiz, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de la Rea, E.  | <i>Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización</i> | Bilbao    |
| 2008 | Ávila, R.M; Cruz, A.; Díez, M.C.  | <i>Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado</i>   | Baeza     |
| 2009 | Ávila Ruiz, R. M.; Borghi, B.; Mattozzi, I.   | <i>La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"</i>      | Bolonia,  |
| 2010 | Ávila Ruiz, R. M. <sup>a</sup> ; Rivero Gracia, M. <sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P. L.   | <i>Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i>  | Zaragoza  |
| 2011 | Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Santisteban Fernández, A.  | <i>La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.</i>  | Murcia    |

En Internet se puede consultar la página oficial de la AUPDCS en la que se incluye un apartado a las publicaciones: <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>

Algunas de las revistas más difundidas han sido incluidas en la siguiente relación. Estas revistas se publican en soporte papel, pero en Internet se puede consultar desde el índice al contenido de las mismas, según los casos.



Cuadro 5.b. Propuesta inicial de revistas en soporte papel de Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia)

| TÍTULO  | EDITORIAL  |
|---|--|
| <i>Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>  | Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.<br><a href="http://www2.uhu.es/aupdccss">http://www2.uhu.es/aupdccss</a> |
| <i>Revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public (APHG)</i> | Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie<br>( <a href="http://www.aphg.asso.fr/accuei...">http://www.aphg.asso.fr/accuei...</a> )       |
| <i>Conciencia social</i>  | Diada Editora, Sevilla.  |
| <i>Clío</i>   | <a href="http://www.mcediciones.com/index.php">http://www.mcediciones.com/index.php</a>  |
| <i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>  | Universidad de Valencia, Valencia.   |
| <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>   | Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.  |
| <i>Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia</i>                                     | Ed. Graó e ICE de la Universidad de Barcelona.   |
| <i>Social Education</i>   | Social Education, National Council for the Social Studies, 3615 Wisconsin Avenue, NW, Washington, DC 20016, EEUU.                                      |
| <i>Teaching history</i>   | <a href="http://teachinghistory.org/">http://teachinghistory.org/</a>  |
| <i>The Social Studies</i>   | The Social Studies, Heldref Publications, 4000 Albermarle Street, NW Washington, DC 20016, EEUU  |
| <i>Theory and Research in Social Education</i>  | Theory and Research in Social Education School of Education, University of Wisconsin, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706, EEUU.                 |

La selección ofrecida resulta parcial por lo que, si existe un interés en conocer qué revistas se editan en lengua española se recomienda la consulta de las siguientes bases de datos:

| Nombre  | Dirección   |
|---|---|
| IN-RECS Directorio de Revistas españolas de Ciencias Sociales                       | <a href="http://ec3.ugr.es/in-recs/">http://ec3.ugr.es/in-recs/</a>   |
| CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Españolas.                                | <a href="http://epuc.cchs.csic.es/circ/">http://epuc.cchs.csic.es/circ/</a>   |
| Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) antes CINDOC | <a href="http://thes.cindoc.csic.es/index_esp.php">http://thes.cindoc.csic.es/index_esp.php</a>   |
| LATINDEX. Sistema regional de información en línea para revistas                    | <a href="http://search.sweetim.com/search.asp?q=Latindex&amp;ln=es&amp;src=1001&amp;sf=0">http://search.sweetim.com/search.asp?q=Latindex&amp;ln=es&amp;src=1001&amp;sf=0</a> |

|   |  |
|---|--|
| científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal |  |
|---|--|

### 5.3. INTERNET

La revista *Iber* (2004, núm. 41) dedica un monográfico a la enseñanza de la historia con Internet. En particular, se comentan portales como [www.educahistoria.com](http://www.educahistoria.com), el sitio web *historiasiglo20*, juegos como *Iter-itineris* y diversas webquest. Entre los problemas que cabe destacar de Internet como fuente documental destaca su gran dinamismo que, si bien es muy positivo porque permite mantener una actualización continua, por otro lado ofrece la dificultad de conocer todas las páginas que existen por la incorporación de nuevas o desaparición de otras. Por esta razón, de una forma periódica el docente debe estar buscando nuevas aportaciones y comprobando que los enlaces que dispone continúan siendo válidos. Como práctica de aula es conveniente que los alumnos realicen una actividad de búsqueda de páginas de Internet, las valoren y seleccionen, y revisen los enlaces que ya disponen.

Cuadro 5.c. Direcciones de Internet

| Página  | Nivel | Tipo | Valor | Observación |
|---|-------|------|-------|-------------|
| <a href="http://www.capitalemocional.com/inves.htm">www.capitalemocional.com/inves.htm</a>                  |       |      |       |             |
| <a href="http://www.catedu.es/recursos_ccss/">www.catedu.es/recursos_ccss/</a>                              |       |      |       |             |
| <a href="http://www.cervantesvirtual.com/">www.cervantesvirtual.com/</a>                                    |       |      |       |             |
| <a href="http://www.claseshistoria.com/">http://www.claseshistoria.com/</a>                                 |       |      |       |             |
| <a href="http://www.didactica-ciencias-sociales.org/">www.didactica-ciencias-sociales.org/</a>              |       |      |       |             |
| <a href="http://www.educaguia.com">www.educaguia.com</a>  |       |      |       |             |
| <a href="http://www.educahistoria.com/cms/index.php">www.educahistoria.com/cms/index.php</a>                |       |      |       |             |
| <a href="http://www.geohistoria.net">www.geohistoria.net</a>  |       |      |       |             |
| <a href="http://www.historiaang.com/">www.historiaang.com/</a>  |       |      |       |             |
| <a href="http://www.ite.educacion.es/es/recursos">http://www.ite.educacion.es/es/recursos</a>               |       |      |       |             |
| <a href="http://juanjoromero.es/">http://juanjoromero.es/</a>   |       |      |       |             |
| <a href="http://www.phistoria.net/">http://www.phistoria.net/</a>   |       |      |       |             |
| <a href="http://www.psicopedagogia.com/articulos">www.psicopedagogia.com/articulos</a>                      |       |      |       |             |
| <a href="http://www.socialesweb.com/">http://www.socialesweb.com/</a>                                       |       |      |       |             |
| <a href="http://www.xtec.es/">http://www.xtec.es/</a>   |       |      |       |             |
| <a href="http://www.ub.es/geocrit/menu.htm">http://www.ub.es/geocrit/menu.htm</a>                           |       |      |       |             |
| <a href="http://www.ub.es/histodidactica/">http://www.ub.es/histodidactica/</a>                             |       |      |       |             |
| <a href="http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario">http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario</a>       |       |      |       |             |
| <a href="http://www.unizar.es/cuadernos/no4/n04a02.html">http://www.unizar.es/cuadernos/no4/n04a02.html</a> |       |      |       |             |
| <a href="http://webs.ono.com/jomros/Recursos.html">http://webs.ono.com/jomros/Recursos.html</a>             |       |      |       |             |
| <a href="http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31185">http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31185</a> |       |      |       |             |

#### 5.4. TESIS DOCTORALES

Direcciones de Internet en la que se puede acceder a bases datos de tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuadro 5.d. Direcciones de buscadores de tesis doctorales

| Dirección   | Observaciones  |
|---|--|
| <a href="http://www.ua.es/es/bibliotecas/index.html">http://www.ua.es/es/bibliotecas/index.html</a>   | Universidad de Alicante. Biblioteca y archivos, Buscador de tesis.   |
| <a href="http://www.rebiun.org/">http://www.rebiun.org/</a>   | REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias.   |
| <a href="http://www.bne.es/es/Inicio/index.html">http://www.bne.es/es/Inicio/index.html</a>   | Biblioteca Nacional.   |
| <a href="https://www.educacion.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=3B8E157208E49561334C1DFA91DB30AE">https://www.educacion.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=3B8E157208E49561334C1DFA91DB30AE</a> | TESEO: Base de datos de tesis doctorales. Ministerio de Educación de España.   |
| <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadatesis">http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadatesis</a>   | DIALNET: Base de datos de investigación dependiente de la Universidad de la Rioja.   |
| <a href="http://bddoc.csic.es:8080/isoc.html">http://bddoc.csic.es:8080/isoc.html</a>   | ISOC: El Consejo Superior de Investigaciones Científicas ofrece una amplia base datos bibliográfica.   |
| <a href="http://www.fecyt.es/fecyt/home.do;jsessionid=4E8FA6C3D7B138567780DA60B4BE1E64">http://www.fecyt.es/fecyt/home.do;jsessionid=4E8FA6C3D7B138567780DA60B4BE1E64</a>   | FECYT, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología ofrece acceso a diversas direcciones de páginas relacionadas con la investigación como SCOPUS. |
| <a href="http://thes.cindoc.csic.es/index_esp.php">http://thes.cindoc.csic.es/index_esp.php</a>   | CINDOC. Tesoros y Glosarios IEDCYT en Línea.   |
| <a href="http://ice.ub.es/tesis3/index.html">http://ice.ub.es/tesis3/index.html</a>   | Base de datos de tesis doctorales de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de Barcelona.  |
| <a href="http://cisne.sim.ucm.es/search*spj~S2">http://cisne.sim.ucm.es/search*spj~S2</a>   | Universidad Complutense de Madrid. Catálogo de tesis publicadas.   |
| <a href="http://proyectoclio.blogspot.com/2009/01/tesis-on-line-de-didactica-de-las.html">http://proyectoclio.blogspot.com/2009/01/tesis-on-line-de-didactica-de-las.html</a>                                     | CLIO incluye la dirección de 15 tesis doctorales elaboradas entre 2004 y 2008  |
| <a href="http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/resources/html/thesaurus/about_thesaurus.html">http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/resources/html/thesaurus/about_thesaurus.html</a>                               | ERIC Centro de información sobre recursos en educación. Tesauro.   |

#### 5.5. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

**5.5.1. Actividad.** Las direcciones incluidas pueden sufrir modificaciones por sus gestores y alterar los enlaces. Por esta razón en primer lugar comprueba la conexión de las direcciones incluidas, y en segundo lugar indica si es posible el nuevo acceso. ¿Puedes añadir tres direcciones más?

**5.5.2. Actividad.** La investigación y la innovación requieren la práctica de la evaluación, que se apoya en criterios y valores. ¿Existe algún consenso sobre la evaluación de las direcciones de Internet? Obviamente la evaluación depende no sólo de la propia página de Internet, sino también de los intereses particulares de quien accede. ¿Qué criterios se pueden utilizar desde la innovación en didáctica de las ciencias sociales? Con los criterios que has propuesto evalúa las direcciones que se han incluido en el cuadro 5.2. y las que has aportado.

**5.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones.

A. Cita tres revistas de difusión de la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

B. ¿Qué es DIALNET? ¿Qué es CIRC? ¿Qué es REBIUN? ¿Qué es TESEO?

## 5.6. FUENTES DOCUMENTALES

Grupo Dighes, *Uso de Internet en la Educación Secundaria: Informe sobre Educalia Secundaria*, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2003.

Prats, J.; Albert, J.M., “Enseñar utilizando Internet como recurso”, *Iber*, núm. 41, 2004, 8-18.

VVAA., Monográfico: *Recursos de Internet para la enseñanza de la historia*, *Iber*, núm. 41, 2004.

## **6. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

### **6.1. INTRODUCCIÓN**

La investigación en la didáctica de las ciencias sociales se extiende por numerosos campos que están estrechamente interrelacionados. De la misma forma la investigación en la didáctica de las ciencias sociales puede abordar cuestiones más teóricas, como por ejemplo la influencia de la evolución de la ciencia de referencia en los contenidos de los diseños curriculares, o las cuestiones más prácticas como la construcción de un eje cronológico. Pero la investigación en la didáctica de las ciencias sociales está indisociablemente unida al conocimiento y enseñanza de la ciencia de referencia, es decir, a la aplicación práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Consecuencia de la evolución y el debate en la investigación en la didáctica de las ciencias sociales es que en el presente no existe un camino establecido y las propuestas son múltiples.

### **6.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Entre las líneas de investigación más antiguas en la didáctica de las ciencias sociales cabe citar la encaminada a establecer criterios para seleccionar y ordenar los contenidos. El problema de escoger los contenidos se repite periódicamente con la elaboración de un nuevo plan de estudios.

Entre las líneas de investigación más recientes se hallan las que centran su atención en los procesos cognitivos de aprendizaje y dificultades específicas de aprendizaje. Pero no se refiere a dificultades derivadas de la ausencia de determinada capacidad como por ejemplo la visual, sino de las relacionadas con los contenidos que se aprenden, como por ejemplo de la abstracción del concepto de tiempo (Liceras: 1997, 2000; García Ruiz, 2006).

Como referente inicial se parte de las líneas de investigación propuestas por Prats (1997): El diseño curricular; la construcción de conceptos estructurantes; comportamiento de los docentes; la investigación sobre las concepciones de los alumnos y la investigación sobre didáctica del patrimonio.

Las propuestas de investigación son dinámicas y no siguen un movimiento lineal, al contrario, transcurrido un tiempo pueden recuperarse viejas propuestas. La presentación de propuestas está también relacionada con el nivel de profundización en la investigación, pues el mayor conocimiento conduce al planteamiento de nuevos interrogantes. En España las propuestas de investigación se han sucedido con relativa rapidez en los últimos años. Sin pretender hacer una enumeración completa se puede citar:

Benejam (1993) proponía que desde la didáctica de las ciencias sociales se debía investigar buscando respuesta a dos preguntas básicas ¿para qué enseñar ciencias sociales? Y ¿qué enseñar en ciencias sociales? De la contestación a estas cuestiones dependen los objetivos que se establecen, los contenidos que se seleccionan, la organización de los mismos, o la metodología que se utiliza.

Pagés (1997) se planteaba esta cuestión dirigida a la Formación inicial del profesorado y tras un exhaustivo análisis del contexto y de los precedentes llega a la siguiente conclusión: *“La didáctica de las ciencias sociales, al igual que otras ciencias y las demás didácticas especiales, se resuelve en la acción, pero es una acción fundamentada, con conocimiento de causa, y por tanto con una reflexión teórica propia. La teoría y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuestas a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué circunstancia”* (Pagés: 1997 A: 83).

Pagés (1997, B), volvía a plantear estas cuestiones en la enseñanza secundaria y prestaba atención a sus dos principales agentes: los docentes y los alumnos. La investigación dirigida a los docentes debía considerar la concepción de la ciencia específica por parte del profesorado y la forma de enseñar y programar. La investigación referida a los alumnos se concretaba en sus representaciones sociales y en los problemas de aprendizaje.

García Ruiz (1998: 27) se preguntaba igualmente sobre qué investigar y respondía de un modo concreto y sistemático, pero en el preámbulo a la respuesta hacía una interesante observación: *“Hemos de tener en cuenta que la investigación se hace con la suma de muchas o muchísimas pequeñas aportaciones, no pretendemos cambiar el rumbo de los acontecimientos con nuestros hallazgos, tratemos simplemente de comprobar hipótesis, interrogantes, tesis infundadas, teorías no confirmadas, etc., en definitiva, identificar la problemática de la práctica educativa, comprenderla mejor y ofrecer alternativas que la transformen y la mejoren”*. García Ruiz proponía como temas de investigación: La formación del profesorado, los alumnos, la epistemología de la disciplina, los contextos ambientales, el currículo, programas y contenidos, métodos y recursos; y además la evaluación y la recuperación.

La investigación en la década de 1990 fue intensa, según se desprende del hecho que más del 70 % de la investigación en esta área se hubiera realizado durante este tiempo (Prats, 2002). A pesar de esta intensidad Prats se volvía a cuestionar las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales y proponía como objetivos: conocer el proceso de enseñanza aprendizaje según las ciencias de referencia (geografía, historia...), avanzar en las teorías explicativas, detectar regularidades existentes, proponer estrategias evaluables de intervención, sin renunciar a los cinco campos expuestos en 1997. En cualquier caso Prats avisaba de una cuestión esencial para el docente: *“Conceder a los resultados de la investigación una atención excluyente – definitividad- puede abocarnos al reduccionismo y dogmatismo explicativo. Promover los contenidos básicos como seguros e inmutables puede llevarnos al doctrinarismo o la mera ideologización”* (Prats: 2003, 5).

En el año 2004 Henríquez y Pagés publicaron un artículo sobre las líneas de investigación en Historia centrada en las representaciones de los profesores y alumnos a partir de una revisión bibliográfica europea y latinoamericana. Entre las conclusiones que presentan se destacan las siguientes:



*“En el caso de la investigación anglosajona, se trabajan cuestiones específicas de forma pormenorizada. Para ello se separa de forma explícita los procesos de enseñanza de los aprendizajes de la historia. Con esto se gana en precisión pero, como señala Wilson (2001) el riesgo es perder la noción de la totalidad del proceso educativo. Por ello el desafío de estos enfoques es justamente la capacidad de relacionar los diferentes tipos de resultados. Las investigaciones realizadas en el mundo de habla francesa y en Italia se desarrollan de forma más holística e incorporan muchos elementos y variables. A diferencia de las investigaciones anglosajonas, las investigaciones que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, corren el riesgo de generalizar los problemas que se le presenta al investigador y al docente” (Henríquez y Pagés: 2004, 76).*

La investigación en didáctica de la historia en Francia ha aportado aspectos interesantes para el debate en España sobre memoria histórica como la distinción entre aprendizaje histórico del alumnado y la función social de la enseñanza de la Historia (Laville: 2001). En la primera se consideran los procesos de aprendizaje, los resultados y las representaciones de la Historia. En la segunda se investiga en los programas escolares y la conciencia histórica.

La investigación en Francia también se ha dirigido hacia el saber de referencia, los conceptos enseñados, los materiales curriculares y lenguajes de comunicación ampliados con las nuevas tecnologías, el lenguaje y producción del alumnado, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las representaciones sociales, la realidad del aula y el currículum, o la formación de los docentes (Gerin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, (2001). El problema de la comunicación en las Ciencias Sociales posiblemente, hasta la fecha, en España no se le haya dedicado la atención que merece.

En nuestro país la investigación, según la consulta de lectura de tesis doctorales, se ha dirigido hacia: el currículo, el papel del profesor, los alumnos, procesos de enseñanza y aprendizaje, y epistemología y metodología de la investigación (Ávila Ruiz: 2010, 6).

Todas estas líneas de investigación han sido enumeradas con el objetivo de que el futuro docente disponga de referentes sobre los avances en la investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Del mismo modo, el conocimiento de las líneas de investigación le permite disponer de instrumentos prácticos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. El carácter aplicado de la investigación constituye uno de los atributos esenciales de la didáctica.

La incorporación de la investigación en el aula constituye un reto para muchos profesores porque consideran que no pueden alimentar y enriquecer su práctica, ya que las variables que intervienen en un contexto son múltiples y distintas según las circunstancias (Ethier y Lefrançois, 2010). No obstante, cabe cuestionar esta idea previa ya que la disposición de referentes procedentes de la investigación constituye como mínimo un punto de partida y además, los problemas que se investigan por su origen, entre otras razones, suelen tener una causas y características comunes.

### 6.3. ¿QUIÉNES HAN INVESTIGADO E INNOVADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?

Desde la reforma de 1970 los grupos de investigación e innovación de referencia en España han sido:

El grupo *Germanía* inició su andadura sobre 1974 en la Comunidad Valenciana. Entre los trabajos de más impacto del grupo se encuentra *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P)*, de 1977. Posteriormente se transformó en el grupo *Germanía-Garbi*.

El grupo *Edetania* concretaba su proyecto de investigación en historia (Antolí Vilaplana y otros: 1994) dirigido a la metodología del aprendizaje histórico centrado en los conceptos de espacio y tiempo, formación de conceptos, explicación, etc.

El grupo o Seminario Permanente *Tiempos Modernos* surgió en 1989 después de haber participado sus integrantes en un curso de lenguaje cinematográfico impartido por Adolfo Bellido, asesor del CEP de Valencia. En este caso queda claro que la investigación e innovación estaba relacionada con el aprovechamiento del cine como recurso didáctico.

Otro colectivo de menor incidencia dentro de la Comunidad Valenciana durante la década de 1990 fue el *Grupo Sant Vicent del Raspeig* surgido de la coordinación del Asesor del Centro de Profesores de Alicante y la Inspectora de zona con el fin de experimentar el material elaborado por el equipo de Reforma de la Comunidad Valenciana.

También en la Comunidad Valenciana destaca el *Proyecto 13-16*, en el que participó Pilar Maestro y que tuvo una amplia influencia institucional en la implantación de la LOGSE en esta Autonomía.

Joaquim Prats, de amplia referencia en el presente, participó en el grupo *Historia 13-16* constituyendo uno de los grupos catalanes de más amplia influencia en la década de 1980. La publicación que recogió mejor el pensamiento del grupo fue *Hacer Historia* de 1981.

El grupo *Cronos*, localizado en Salamanca constituyó otro colectivo de profesores de bachillerato influyente en la enseñanza de la Historia durante la década de 1990. La investigación en este particular se dirigió hacia el currículo, abierto y flexible, entendido como instrumento de autoformación. Este grupo trabajó en muchas ocasiones unido al grupo *Asklepios* ubicado en la Universidad de Cantabria.

El grupo *Asklepios* surgió en 1990 con el propósito de elaborar materiales didácticos y concurrir al Concurso nacional de elaboración de materiales curriculares. Desde el comienzo de grupo ha destacado por su labor Antonio Luís Gómez.

El grupo *Aula Sete* también investigó e innovó en la década de 1990, desde el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. El origen del grupo fue el encargo que recibieron del CIDE para elaborar un ejemplo de secuenciación para el Diseño Curricular Base de Ciencias Sociales. La propuesta fue

publicada en 1993, junto a la que presentaron el Grupo Cronos, Roser Batllori y Joan Pagés.

Otro grupo gallego de innovación en la década de 1990 fue *CIFOCOP* de Vigo en el que participaron profesores de instituto y el Asesor de Geografía e Historia de Vigo. La preocupación del grupo se dirigió al problema de qué enseñar o selección de contenidos.

Desde la Universidad de Sevilla, Escuela de Magisterio, se incorporó el denominado *Proyecto IRES* (Investigación y Renovación Escolar) dirigido por Rafael Porlán y Pedro Cañal. Este colectivo surge del grupo denominado *Investigación en la Escuela* que publica en 1991 sus primeros materiales y cuyo nombre se ha trasladado a la revista que publica.

*Fedlcaria* es una asociación de carácter restringido de docentes procedentes de diferentes niveles educativos de todo el Estado español. Este colectivo mantiene una línea editorial desde 1991.

En la década de los noventa irrumpió en Aragón el grupo *Insula Barataria* dentro del contexto de la Reforma del Sistema Educativo. Entre sus integrantes también había profesores de Guadalajara y Soria. La investigación de este grupo se dirigió desde las aportaciones de la Sociología de la educación hacia los problemas sociales del momento, buscando prescindir de los referentes academicistas. Su proyecto de investigación en esta época se centró en proyecto curricular de ciencias sociales, geografía e historia para la ESO

En general se puede destacar la influencia que ejercieron los centros de formación de profesores dando soporte a los grupos de investigación durante la década de 1980 y 1990. Los docentes implicados organizaron encuentros de intercambio de experiencias que quedaron recogidas en publicaciones (Antoni Vilaplana y otros: 1994)

En el presente los principales grupos de investigación en la enseñanza de la Historia son:

DHIGECS: grupo de investigación de la Universidad de Barcelona en didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales que forma parte desde 2002 de la red de grupos universitarios de calidad de la Generalidad de Cataluña. Su investigación se dirige preferentemente a 1) metodología y evaluación de los aprendizajes, 2) profesionalización docente, 3) creación de materiales y recursos didácticos, 4) la aplicación de las nuevas tecnologías en la aula y 5) difusión científica de la discusión académica sobre cuestiones epistemológicas de metodología didáctica.

DIDPATRI: grupo de investigación en didáctica del patrimonio y museografía y nuevas tecnologías reconocido por la Universidad de Barcelona el año 2000 e incorporado a la red de calidad de la Generalidad de Cataluña el 2005.

E012-01DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: este grupo pertenece a la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación cabe citar la didáctica de la geografía y la historia en Educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

GREDECS: grupo de "Recerca en Didàctica de les Ciències Socials" perteneciente a la Universidad Autónoma de Barcelona que se constituyó

oficialmente el año 2007. La investigación de este equipo se dirige esencialmente, por un lado, a saber qué pasa cuando se enseñan y aprenden contenidos de ciencias sociales en la práctica de centros infantiles, primaria, secundaria y bachillerato. Por otro lado, buscan conocer qué pasa cuando los estudiantes de maestros y de profesores de secundaria aprenden a enseñar los contenidos de las ciencias sociales en la universidad.

EDIPATRI: En la Universidad de Huelva este grupo consiguió un proyecto de investigación e innovación en educación e interpretación del patrimonio en el año 2008.

GAIA: Grupo Andaluz de Investigación en el Aula se constituyó en 1990 como colectivo de investigación en el marco del Proyecto IRES con profesores de la Universidad de Sevilla y Huelva.

MERIDIANO: Grupo de investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales dirigido por el García Ruiz, en la Universidad de Granada.

#### 6.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

**6.4.1. Actividad.** Realiza un esquema que recoja las principales líneas de investigación.

**6.4.2. Actividad.** Cita tres grupos de investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales.

**6.4.3. Actividad.** Enumera al menos cinco líneas de investigación.

**6.4.4. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

C. ¿Qué propone investigar Benejam?

D. ¿Qué propone investigar Prats?

E. ¿Qué propone investigar Liceras?

F. ¿Qué propone Investigar Pagés?

G. ¿Qué propone investigar Laville?

**6.4.5. Actividad.** ¿Con qué línea de investigación relacionarías la propuesta de innovación elaborada en temas anteriores?

#### 6.5. FUENTES DOCUMENTALES

Antolí Vilaplana, J.J.; Casimiro Campos, J.C.; Fornet Canet, J.A.; Ramiro i Roca, E.; Souto González, X.M., *Encuentros de intercambio de experiencias, Geografía, Historia, Arte y Conocimiento del Medio*, Ed. Editorial ECIR, Valencia, 1994.

Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P. L. (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Institución "Fernando el Católico" Excma. Diputación de Zaragoza, Zaragoza, 2010.

Bonilla-Castro, E.; Rodríguez Shek, P., *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*, Grupo Editorial Norma, Universidad de los Andes, Bogotá, 2005.

Benejam Argimbau, P., "Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado" en Montero, L. (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1993, 341-347.

Ethier, Marc-André; Lefrançois, D., "Los problemas de la investigación cualitativa en didáctica de las ciencias sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia en Quebec", en Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P. L. (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Institución "Fernando el Católico" Excma. Diputación de Zaragoza, Zaragoza, 2010, 29-45.

García Ruiz, A., "Principales líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales", en Pozo Municipio; J.I., *Enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Ed. Morata, Madrid, 1998, 25-61.

García Ruiz, A. L.; Jiménez, J. A., *Los principios científico-didácticos*, Ed. Editorial Universidad de Granada, Granada 2006.

Gerin-Grataloup, A. M., Titiaux-Guillón, N., "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse", *Perspectives Documentaires en Éducation*, núm. 53, 2001, 5-11.

Henríquez, R.; Pagés Blanch, J., "La investigación en didáctica de la Historia", *Educación* XXI, núm. 7, 2004, 63-83.  
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-04.pdf> [consultado el 19 de febrero de 2012].

Laville, C., "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles", *Perspectives Documentaires*, en *Éducation*, núm. 53, 2001, 69-82.

Liceras Ruiz, Á., *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 1997.

Liceras Ruiz, Á., *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Granada, 2000.

Pagès Blanch, J., "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales", en VVAA, *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Diada y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, 1997 (A).

Pagès Blanch, J., "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en Benejam, P.; Pagés, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Ed. ICE/Horsori, Barcelona, 1997 (B).

Prats Cuevas, J., "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable)", en VVAA, *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Diada y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, 1997, 8-25.

Prats Cuevas, J., "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2002, núm. 1, 81-89.  
[www.histodidactica.com](http://www.histodidactica.com)

Prats Cuevas, J., "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, Vol.9. Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2003, en  
[www.histodidactica.com](http://www.histodidactica.com)

Rincón Del, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A., *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Ed. Dykinson, Madrid, 1995.



## 7. EL DISEÑO CURRICULAR EN CIENCIAS SOCIALES

### 7.1. ACTIVIDAD INICIAL

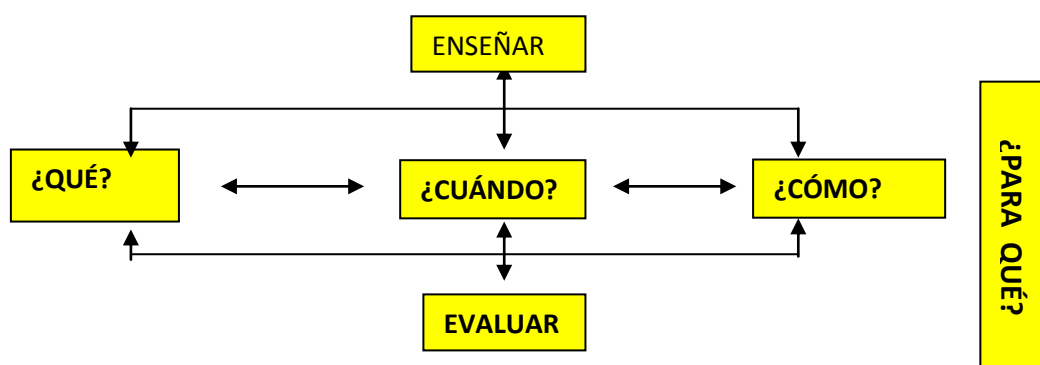
Como señala Aisenberg (2003) la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales resulta difícil por distintas razones, entre las cabe destacar la complejidad de los contenidos, la multitud de relaciones e interrelaciones de los elementos que intervienen y la parcial formación de quienes la abordan. La investigación sobre el qué, cómo y cuándo enseñar en ciencias sociales apenas está iniciada y las dificultades que se deben superar son múltiples.

Según Aisenberg (2003: 143-146) ¿Qué dificultades tiene que superar la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales?

### 7.2. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?

Para investigar en el diseño curricular conviene primero establecer qué se entiende por currículo. El concepto de currículo se puede definir como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación que pueden estar propuestos por un plan de estudios y adaptados por los docentes a sus alumnos y a un contexto. En el proyecto de diseño curricular el docente explicita, de forma consciente o inconsciente, tanto los principios ideológicos, psicopedagógicos, como los de las ciencias de referencia que han regir las actividades educativas. El proyecto curricular es al mismo tiempo la guía que ha de orientar su labor, considerando para su aplicación el referente social en el que se desarrolla la práctica docente. Dentro del currículo existen muchos componentes que el docente organiza en cuatro bloques con el objetivo de sistematizar y sintetizar: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar (Coll, 97).

CUADRO 7.a. Los componentes del currículum



El diseño curricular depende del modo de entender los elementos básicos del currículo y de la forma de comprender los mismos se derivan una serie de acciones de los docentes.

Las fuentes de información que permiten al docente responder a las cuestiones anteriormente planteadas tienen la siguiente procedencia:

- La social, que aporta los conocimientos relacionados con los valores, destrezas, normas y que asegura que no se produzca una ruptura entre la formación universitaria de los alumnos y lo que se espera de ellos.
- La psicopedagógica que facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La epistemológica que suministra los conocimientos esenciales, la estructura interna de los conocimientos y las relaciones que se establecen entre ellos contribuyendo a un aprendizaje significativo.
- La propia experiencia pedagógica, que permite transformar y mejorar la práctica docente.
- La normativa y los productos derivados de ésta como las diferentes programaciones.

CUADRO 7.b. Acciones docentes relacionadas con la comprensión de los elementos del currículo

| CUESTIÓN                    | ELEMENTO  | ACCIÓN   |
|-----------------------------|---|--|
| ¿Qué enseñar?               | Objetivos, Contenidos   | Búsqueda, selección, jerarquización, secuenciación, valoración...  |
| ¿Cómo enseñar?              | Método, estrategias, actividades, recursos y materiales                                       | Búsqueda, selección, organización, valoración...   |
| ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? | Objetivos, contenidos, métodos, estrategias, recursos y materiales, protagonistas, contextos. | Búsqueda y selección de referentes, categorización, jerarquización, contextualización, valoración, toma de decisiones, emisión de juicios. |

### 7.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR

En la investigación del diseño curricular se han planteado los siguientes objetivos:

- Identificar y diagnosticar situaciones particulares en el aula relacionadas con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de conceptos, métodos, técnicas, etc.
- Desarrollar y probar modelos e hipótesis sobre problemas y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Estudiar los materiales didácticos desde diversas perspectivas de análisis en los que se considere los contenidos, las imágenes, los métodos, o las técnicas.
- Estudiar el currículo y su repercusión social y extraescolar.
- Experimentar y evaluar materiales didácticos multidisciplinares o interdisciplinares.

La investigación en el diseño curricular está dirigida al conocimiento del qué, cómo, cuándo, etc. aprenden los alumnos y enseñan los docentes. Los

contenidos y métodos están recogidos en los planes de estudios aprobados por la Administración. Pero en la práctica la normativa es interpretada, como se puede comprobar por ejemplo, en la selección y distribución de los contenidos en los libros de texto. Tanto la normativa, como los libros de texto constituyen unas fuentes documentales relativamente fáciles de consultar. Más difícil de conocer es la labor que realizan los docentes en la práctica de aula.

En teoría, las programaciones recogen tanto las previsiones como los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en la práctica no son un reflejo fiel de lo acontecido en el aula. Además, las programaciones tampoco se suelen conservar en los archivos escolares pasado un tiempo y pierden parte de su significado a medida que transcurre el tiempo, ya que se disocian de la retroalimentación. No obstante, las programaciones constituyen otra fuente de información para el investigador del diseño curricular.

Las investigaciones a partir de las fuentes documentales de la normativa y de los libros de texto son relativamente frecuentes pero las que recurren a las programaciones resultan escasas.

Un instrumento útil para la investigación en el diseño curricular es el diario de clase en el que cada día el propio profesor, o mejor aún, un alumno toma nota de lo que ocurre en el aula. De este modo, el profesor tiene un documento más fiel de lo que acontece y aunque tiene sus limitaciones su información está más descentrada en la medida que lo redacta el alumno. El diario de clase puede ser valorado como el instrumento más práctico para la investigación e innovación en el aula. El diario de clase permite descubrir como cada sesión es diferente y como el docente suele proceder de distinta forma a pesar de tener una programación previa. Estos documentos son esenciales para la reflexión y retroalimentación del docente. El problema en la investigación con esta fuente documental es que es bastante más escasa que las anteriores, por lo que el docente carece de referentes directos procedentes de otros compañeros. El diario de clase también es muy útil para el estudio del método didáctico.

#### 7.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**7.4.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**7.4.2. Actividad.** Redacta una propuesta de temas para investigar sobre el currículo, señalando las fuentes de información y las dificultades específicas derivadas de la naturaleza del tema. Esta actividad se realizará en grupo de tres o cuatro miembros. Igualmente incorpora documentación sobre quienes han investigado en los temas citados.

**7.4.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. ¿Qué es currículo?
- B. ¿Qué componentes se distinguen en el currículo?
- B. ¿Es lo mismo currículo que plan estudio?
- C. ¿Qué es el proyecto docente?
- D. ¿Con qué fuentes de información configura el docente el currículo?

- E. ¿Qué se investiga sobre el diseño curricular?
- F. ¿Qué cuestiones son más fáciles de investigar sobre el currículo?
- G. ¿Qué cuestiones son más difíciles de investigar sobre el currículo?

#### 7.5. FUENTES DOCUMENTALES

Aisenberg, B., "Didáctica de las Ciencias Sociales: Desde qué teoría estudiamos la enseñanza", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 3., 2003, 136-163.

Coll, C., *Psicología y curriculum*, Ed. Paidós, Barcelona, reimpresión 1997.

Galindo Morales, R., *La enseñanza de la historia en educación secundaria*, Ed. Algaida, Sevilla, 1997.

Pagés Blanch, J., "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado", *Signos*, núm. 13, 1994, 38-51.

Taba, H., *Elaboración del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974. Este libro se puede consultar en la siguiente dirección de Internet: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Taba\\_2\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_2_Unidad_2.pdf).

Antolí Vilaplana, J.J.; Casimiro Campos, J. C.; Fornet Canet, J.A.; Ramiro i Roca, E.; Souto González, X.M., *Encuentros de intercambio de experiencias. Geografía, Historia, Arte y Conocimiento del Medio*, Ed. Fundación CAM, Paterna (Valencia), 1994.

## 8. ¿QUÉ ENSEÑAR? LOS CONTENIDOS Y LA CIENCIA DE REFERENCIA

### 8.1. ACTIVIDAD INICIAL

En la encuesta inicial del curso se presentó a los alumnos las siguientes cuestiones:

A. *Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de España.*

B. *Elabora el índice de contenidos de un curso de Historia de la Humanidad.*

Como ya se ha indicado el propósito era conocer las ideas previas sobre los contenidos que consideraban esenciales y forma de organizarlos. Cuando se presentó la encuesta ya estaba previsto el análisis de la misma considerando para la Historia de España:

1. Si era licenciado en historia o no.
2. Si la organización la realizaba de forma cronológica o temática.
3. Si los contenidos cronológicos se disponían de forma ascendente o descendente.
4. Si incluía contenidos referentes a métodos históricos.
5. Si incluía contenidos actitudinales.
6. La disposición cronológica: cómo se organizaban y qué hechos se incluían.
7. Cuántos niveles de inclusión se utilizaban.
8. En la selección temática qué contenidos incluían.

El objetivo de la Historia de la Humanidad era conocer como afectaba la descentración sobre las cuestiones anteriores.

El análisis de las encuestas se puede concretar en que la mayoría de los alumnos licenciados en Historia y Humanidades dispusieron los contenidos de forma cronológica (86%), y sólo el 14% de los encuestados se centró en un tema, la Historia Contemporánea. El 100% de los contenidos se dispusieron de forma cronológica ascendente avanzando desde lo más antiguo a lo más reciente. En los listados de contenidos el 79% utilizaron un sólo criterio o incluso, que correspondió a la división básica de la Historia (Prehistoria, Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea). Los contenidos metodológicos y de valores estuvieron ausentes.

¿Qué resultados se han obtenido este año? ¿Coincide este análisis con los resultados expuestos?

### 8.2. INTRODUCCIÓN

La didáctica de las ciencias sociales es dinámica y ha de incorporar los cambios que se producen en la ciencia de referencia, por ejemplo en historia. Del mismo modo, la historia también progresa y cambia, por lo que el docente para dar respuesta a qué es lo que tiene que enseñar, necesita tanto disponer de los conocimientos de la ciencia como conocer su evolución (historiografía).

Una primera ventaja del conocimiento de la evolución de la historia será el cuestionamiento de posiciones dogmáticas y la aceptación de la interpretación. El conocimiento del pasado de la ciencia tiene diferentes ventajas. Por un lado, se descubre que en muchas ocasiones se nos presentan como novedad, conocimientos y prácticas que ya hace muchos años que existen. Por otro lado, se comprueba que determinados postulados sustentados en la tradición nunca fueron elaborados o verificados por sus autores. La falta de discusión sobre muchos de nuestros conocimientos provoca que sean aceptados universalmente de un modo dogmático e inmutable.

Según se desprende del análisis de la encuesta, los licenciados seleccionan los contenidos para un curso de historia de España siguiendo la disposición tradicional de los contenidos, que se transmiten en las clases y en los planes de estudio. En la encuesta no se manifiesta la influencia de las diferentes corrientes historiográficas.

Por tanto, la dificultad inicial en el diseño curricular es “redescubrir” las diferentes corrientes historiográficas en la selección y organización de contenidos. La segunda dificultad se deriva de la toma de conciencia de la relación entre la forma de interpretar la historia y la forma de enseñar. El currículo de la enseñanza de la historia no es fácil de establecer desde la ciencia de referencia, pues en ésta se distinguen muchas formas de entenderla o tendencias historiográficas. La tercera dificultad consiste en la necesidad de relacionar la ciencia de referencia con las aportaciones de la didáctica. Como indica Mainer (1991: 35): “... *no hay Didáctica de la Historia sin un posicionamiento historiográfico, aunque sea inducido, que la sustente y de sentido; ahora bien, una cosa es que haya que saber reconocer la teoría que se maneja y otra muy distinta sería creer que únicamente desde la lógica de la disciplina podemos solucionar los problemas que plantea la enseñanza de la Historia*”.

### 8.3. DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA CIENCIA DE REFERENCIA

Como señala Mattozzi (2010) la investigación en didáctica delega en los especialistas de la ciencia de referencia (historia) la tarea de definirla y concretar el cómo se construye la estructura del conocimiento. La investigación en didáctica durante mucho tiempo ha prestado escasa atención a estas cuestiones, sin embargo según Mattozzi la primera dificultad que se encuentra el que aprende está provocada por la estructura del conocimiento de los textos. Por esa razón, este investigador propone que se debe comprender cómo funciona el conocimiento histórico con el objetivo de entender mejor los problemas de enseñanza-aprendizaje y encontrar las mejores soluciones didácticas.

La reflexión sobre la ciencia de referencia nos puede librar de algunas de las ideas previas que están presentes entre los docentes.

La primera es la confusión entre *res gestae* (los hechos) y *rerum gestarum* (la interpretación). Esta distinción recogida por Topolski (1985) hace pensar que hay un pasado real que se puede conocer sin la operación de la representación y que está por encima de esta última.



La segunda confusión es la de distinguir historia e interpretación. La historia se presenta como una reconstrucción objetiva sobre la que no cabe la crítica, mientras que la interpretación es una reconstrucción subjetiva y sujeta a crítica. En la práctica no existe historia si no hay interpretación.

La tercera confusión es la que considera que sólo las informaciones procedentes de las fuentes documentales constituyen la base de la historia, cuando en la práctica son las inferencias que realiza el historiador las que permiten construir la historia.

La cuarta confusión es la que reduce las fuentes documentales del historiador a los documentos escritos y se olvida de otras producciones humanas, tanto materiales como inmateriales.

La quinta confusión está relacionada con el problema de la causalidad. La causalidad en historia no se puede reducir a relaciones simples en la que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. La causalidad en historia es más complicada. Los hechos históricos no suelen ser el resultado de una sola causa. Las acciones humanas no están determinadas por procesos lógicos, ni se toman conociendo toda la información. En la explicación histórica las razones dependen de contextos.

La sexta confusión procede de la idea que la historia sirve para evitar los errores del pasado. Independientemente de lo evidente, que es el poco caso que hacemos de nuestros conocimientos sobre el pasado, cabe reconocer que los hechos históricos no se repiten, y por tanto en cada situación se requieren soluciones diferentes.

#### 8.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA NATURALEZA DE LA CIENCIA DE REFERENCIA Y SU ENSEÑANZA

Santisteban (2006) considera que la investigación desde la reflexión sobre la ciencia de referencia ha de estar dirigida a:

- Superar la historia positivista.
- Incorporar la multiplicidad de los tiempos históricos.
- Incluir la multiculturalidad y la importancia de la historia cultural.
- Abordar la interdisciplinariedad en el análisis social.
- Considerar las aportaciones de la historia conceptual y su relación la historia social.
- Establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Santisteban insiste en este último apartado expuesto pues considera que corresponde a uno de los cambios más importantes que se están dando en la historia. Entre los objetivos básicos de la enseñanza de esta ciencia que se ha propuesto figura el de analizar el pasado para comprender el presente y construir el futuro. La reivindicación social se concreta también en una educación para la ciudadanía. ¿En qué se puede investigar en la didáctica de la historia considerando la educación para la ciudadanía?

- En la interpretación de las fuentes históricas para comprender cómo se construye la historia.
- En los conceptos temporales, como irreversibilidad, memoria, progreso, revolución.
- En la formación de un pensamiento histórico crítico para comprender el pasado y valorar la evolución histórica.
- En el desarrollo del pensamiento creativo y fomentar la empatía, y valorar las distintas posibilidades o alternativas históricas.

## 8.5. INTRODUCCIÓN A LAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS

### 8.5.1. La Historia en la Antigüedad

El origen de la historia como disciplina se remonta a Grecia durante los siglos VI y V a. C. con historiadores como Herodoto y Tucídides. A estos historiadores se les cuestiona, entre otros aspectos, que recogiesen opiniones sin contrastarlas o criticarlas. Los historiadores clásicos intentaron prescindir del mito en la redacción de sus producciones, pero se limitaron a realizar descripciones sin apenas preocuparse por la búsqueda de explicaciones. Las categorías del tiempo histórico, en las narraciones clásicas, se reducen a la de cambio.

Durante la Edad Media los historiadores occidentales continuaron practicando la historia descriptiva y el concepto de tiempo quedó marcado por la linealidad temporal del cristianismo.

Con el Humanismo los historiadores avanzaron en la causalidad y se empezó a prescindir de la intervención de los dioses o de un dios, para explicar los hechos históricos, que fueron concebidos como el resultado de acciones humanas.

### 8.5.2. La Historia en la Edad Contemporánea

Se considera que la historia adquiere rango de ciencia a partir de Leopold Von Ranke, miembro de la denominada Escuela alemana, y de la que también formaron parte Niebuhr (1776-1831) y Mommsen (1817-1903).

Leopold Von Ranke (1795-1886) ha sido considerado por historiadores posteriores como el creador de la historia hermenéutica (explicar, interpretar), es decir aquella que muestra interés por:

- Recopilar la máxima información posible, mostrando interés por los documentos y los archivos.
- Estudiar con espíritu crítico las fuentes documentales.
- Exponer los hechos con la mayor objetividad.

La concepción de la historia y de la función del historiador para estos investigadores era la siguiente:

- La historia es ciencia del pasado y por tanto el historiador sólo debe investigar en el pasado.
- El historiador procede a ordenar los hechos históricos mostrando especial atención a la cronología.
- Los hechos históricos deben ser explicados de forma objetiva.
- Los temas que abordan con especial preferencia se refieren a la historia política, diplomática o militar de grandes personajes o Estados.

No obstante, los investigadores de este siglo no llegaron a compartir plenamente todas las características expuestas. De esta forma la historia, aunque todavía era considerada como lección de vida, para unos debía estar sustentada en la búsqueda de la objetividad, aunque ésta resultase difícil pues el historiador está influenciado por sus construcciones personales y sociales. Para otros historiadores esta ciencia, sin embargo, servía de justificación de sus principios políticos (nacionalismo, liberalismo, etc.).

A mitad del siglo XIX surgió una nueva tendencia denominada *positivismo histórico* cuyo representante más destacado es A. Comte (1798-1857). Su objetivo fue *descubrir leyes* generales destacando lo general y reduciendo el protagonismo individual. Los historiadores de esta tendencia buscaron la objetividad en su labor. La tarea del investigador se centró en la recopilación de datos y en su organización; y prescindió de la interpretación porque el hecho en sí no necesitaba explicación. El historiador debía superar todas las limitaciones que le inducen al subjetivismo mediante el empleo del método empirista. Los temas de su producción se corresponden a la historia política, diplomática y militar. El positivismo tuvo una segunda fase entre 1870 y 1930 en la que se recuperó la búsqueda de la *objetividad* mediante la reducción en la práctica de una labor erudita del trabajo del historiador, sustentado en la búsqueda y estudio del documento histórico esencialmente textual: Los investigadores fueron acusados de renunciar a la *interpretación* histórica y de desconocer la influencia del *presente* frente al pasado.

Con raíces decimonónicas se encuentra también la tendencia que corresponde a la *Historia Marxista*. La historia está regida por leyes universales y su objetivo es descubrirlas. El estudio de las relaciones económicas y sociales ayudará al descubrimiento de estos principios.

#### **8.5.2.1. El idealismo histórico**

La escuela idealista tiene su origen en las ideas filosóficas de Kant y Hegel durante el siglo XVIII. El primero concebía la historia de una forma teleológica, es decir orientada hacia un fin que debía descubrir el historiador, mientras que Hegel se preocupaba por las causas que producían los cambios en la historia, y afirmaba que el motor de los cambios eran las ideas políticas. Para Hegel, autor de *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, la explicación del presente se hallaba en los hechos del pasado. Los hechos históricos constituían la fuente para la búsqueda de principios universales, eternos y atemporales.

El *historicismo* o *idealismo* constituye otra corriente histórica decimonónica que comparte la mayoría de las características con el positivismo histórico, pero no

la búsqueda de leyes generales. Los historiadores de esta tendencia consideraron los hechos históricos como únicos e irrepetibles.

Durante el siglo XIX Wilhelm Dilthey (1833-1911) estableció la separación de las ciencias por el objeto de estudio, entre lo que llamó ciencias del espíritu, en las que ubicaba la historia, y ciencias de la naturaleza. Según esta división la historia debía estudiar los cambios en el pensamiento humano. Para Dilthey sólo se conoce desde una perspectiva histórica, puesto que nosotros mismos somos seres históricos. De este modo, la historia se puede construir con interpretaciones diferentes, pero el historiador debe hacer un esfuerzo por librarse de su propia situación histórica. Este proceso se inicia con la formación de la conciencia histórica que se construye con una relación reflexiva del historiador consigo mismo y con su propia historia.

Heinrich Rickert (1863-1936) máximo exponente de la escuela neokantiana, también distinguió tipos de ciencias, pero no sólo por el objeto de estudio, sino también por su método. La Historia se ocupa de lo individual, y es el resultado de la reconstrucción mental creada por el hombre.

#### **8.5.2.2. La escuela de Annales**

Un cambio trascendente en la concepción de la Historia se produjo a comienzos del siglo XX con las aportaciones de la *Escuela de Annales*<sup>2</sup>, ya que ampliaron el análisis histórico con los conocimientos de otras ciencias sociales como la demografía, economía, geografía, sociología, etc., que les condujo a considerar todos los aspectos de la vida humana.

El objeto de la historia en los Annales fue el hombre en sociedad, para ello era necesario concretar las características sociales: economía, demografía, psicología colectiva, contexto geográfico. Los principales rasgos de esta corriente histórica son:

- Análisis de problemas frente a exposición de hechos.
- Incorporación de nuevos campos.
- Interdisciplinariedad.
- Nueva protagonista: la sociedad.

La escuela de los Annales fue evolucionando y como consecuencia de este dinamismo se han diferenciado tres fases.

En la primera fase se ubican los fundadores Marc Bloch (1886-1944) y Lucien Febvre (1878-1956) fundadores de la revista que da nombre a la corriente, *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. La principal preocupación de estos historiadores fue la de combatir la tendencia a centrarse sólo en hechos políticos, en los grandes personajes, en las relaciones diplomáticas, y compartían con sus predecesores la historia hermenéutica.

El objetivo de Bloch y Febvre era superar la mera narración de los acontecimientos y acceder al conocimiento de las estructuras sociales, particularmente las socio-económicas, y los mecanismos de cambio.

---

<sup>2</sup> Marc Bloch y Lucien Febvre fundan en 1929 la revista *Annales d'histoire économique et sociale*.

En la segunda fase destaca Fernand Braudel (1902-1985), quien también asumió la dirección de la revista *Annales*. Entre las innovaciones que introdujo este historiador cabe destacar el cambio en la concepción del tiempo histórico, no tan cronológico y más temático. El tiempo histórico adquirió más profundidad al distinguir los *tempos* de corta, media o larga duración. Otro concepto al que le dio un significado propio fue el de civilización, o rasgos esenciales de una estructura social o económica, que permitían establecer comparaciones. Fernand Braudel propuso que la historia abordara todos aspectos de la vida humana y se abriera a otras ciencias con el fin de poder conocerlos. De este modo surgió lo que se denominó una Historia total o global.

En la tercera fase destacan Jaques Le Goff y Emmanuel Le Roy Ladurie, discípulos de Braudel, y Georges Duby (1919-1996), Pierre Nora o Marc Ferro quienes abrieron una nueva forma de entender la historia conocida como la *Histoire Nouvelle*. En esta nueva historia se recuperaban las aportaciones de los positivistas y los temas que habían estudiado como la historia política u otros a los que se había prestado poca atención como la historia de las mentalidades. Frente al tiempo de larga duración o estructural que distinguió Braudel se recuperó la importancia del acontecimiento.

Desde la crisis de 1968 esta corriente registra una importante regresión, siendo compensada por la irrupción de nuevos enfoques fuera de Francia que actuaba como cuna del pensamiento histórico.

#### **8.5.2.3. El idealismo presentista**

El idealismo presentista niega la posibilidad de la objetividad en el historiador. Se considera en esta corriente que el historiador aborda el pasado desde el presente, desde su sociedad, y por tanto la historia es una creación parcial de los intereses de un historiador y de una sociedad concreta. Los hechos históricos suministran la información según las cuestiones que plantea el historiador y su sociedad y su selección también depende de los intereses del historiador. En definitiva el historiador proyecta su pensamiento y el de su sociedad sobre los documentos que interpreta.

El idealismo presentista tiene como fundador a Benedetto Croce (1866-1952) quien retomó el idealismo hegeliano. Este historiador consideró que el conocimiento histórico, el sujeto y el objeto, constituían una totalidad y que el historiador no podía elaborar un conocimiento histórico objetivo porque el investigador estaba condicionado por su ideología y porque su producción no es más que una proyección del pensamiento del presente sobre el pasado.

El idealismo presentista influyó de forma decisiva en la historiografía norteamericana entre 1930 y 1940. R. C. Collingwood (1899-1943) en su libro *Idea de la Historia* (1943) concibió esta ciencia como el resultado de la recreación en la mente del historiador quien perpetúa los hechos del pasado en el presente.

Las teorías presentistas se difundieron en Alemania tras la crisis del capitalismo. Oswald Spengler (1880-1936) fue el primero en construir una teoría cíclica. A través de la comparación Spengler buscó similitudes en la historia que le permitiesen construir ciclos de apogeo y decadencia. Estos

ciclos se reproducen de forma inexorable y su conocimiento permite prever el futuro. Los ciclos los reconoce en distintas culturas y civilización que al igual que el ser humano nacen, crecen y mueren.

En Gran Bretaña Arnold Toynbee (1889-1975) rechazó la teoría de Spengler de los grandes ciclos históricos de Spengler, pero no renunció a éstos. Según Toynbee la humanidad ha seguido vías de evolución divergentes, o paralelas, desde un enfoque cultural, representado por diferentes sociedades y civilizaciones. La historia de la Humanidad ha pasado por múltiples civilizaciones, muchas de las cuales ya han finalizado, otras fueron interrumpidas, y unas pocas siguen hasta la fecha. Entre las civilizaciones se pueden establecer relaciones, pero muchas que han sido coetáneas también han estado desconectadas. La evolución de las civilizaciones se realiza en tres estadios: uno de creación y desorden, otro de formación de un Estado y un Imperio, y otro de decadencia. El desarrollo de una civilización depende de la capacidad que manifiesta para resolver los problemas ambientales; pero esta capacidad no depende de la sociedad sino de grandes hombres y élites. Esta concepción de la evolución de la historia sirvió para justificar el triunfo de la burguesía y su sistema político.

#### **8.5.2.4. La historiografía marxista**

Entre 1848 y 1870 se ubica el origen y la primera fase de la historiografía marxista. En esta fase se intenta explicar la historia buscando las contradicciones del proceso humano en una relación dialéctica. En particular la dimensión económica resulta esencial e impregna todas las facetas de las actividades humanas.

El materialismo histórico analizaba la evolución de la humanidad prestando atención a las tensiones sociales responsables de los cambios en la Historia. Los historiadores de esta corriente interpretan la historia con la finalidad de comprender e influir en el futuro. El punto de partida en el siglo XX fue la publicación de la *Historia del partido comunista de la URSS* en 1938, modelo de interpretación doctrinaria y propagandista.

En Francia la influencia marxista se manifestó en el interés por estudiar el movimiento obrero y las revoluciones sociales. En esta línea destacan Lefebvre (1874-1959) o Soboul (1914-1982). Otros historiadores marxistas se interesaron por los métodos cuantitativos como Ernest Labrousse (1895-1988), o la historia de España, Pierre Vilar (1906-2003).

En Gran Bretaña se formó un grupo marxista más cohesionado que el francés. En este caso los historiadores, más flexibles, prestaron atención a la metodología y a la fundamentación conceptual. Sus estudios se publicaron en revistas como *Past and Present* de Eric Hobsbawm, *New Left Review*, *History Workshop Journal*, del socialismo crítico de Raphael Samuel o *Socialist Register*. Entre los historiadores más destacados cabe destacar a: Gordon Childe (1892-1957), Eric J. Hobsbawm o Maurice Dobb.

En una evolución más reciente en la que se desarrollan diversos estudios que relacionan la política y la sociedad. Para estos historiadores la evolución de los movimientos sociales no se debe explicar desde la economía, sino desde la política de Estado. En esta línea cabe citar a R. Samuel o S. Jones.



La revisión del inmovilismo marxismo la realizaron historiadores como Althusser y E. Thompson (1924-1993).

#### **8.5.2.5. Cuantitativismo, cliometría y social history**

Para explicar el cuantitativismo se debe diferenciar aquellos historiadores que sólo utilizan métodos cuantitativos cuya evidencia son las series estadísticas, de aquellos que apoyan sus explicaciones en un lenguaje matemático.

Los historiadores cuantitativos buscan explicar el crecimiento económico.

En América estos historiadores se agrupan en la tendencia llamada cliometría o más tarde *New Economic History*. La cliometría es otra tendencia científicista que incorpora los métodos de la economía y acuden a la historia para completarlos, y recoger los datos. Además, la cliometría trata de hacer predicciones, lo que para muchos historiadores resulta absurdo. No parece que la historia pueda reducirse al estudio, por muy científico que sea, de un sólo problema. En esta escuela destacan historiadores como Peter Temin, K. J. Arrow, R. E. Solow, o Charles P. Kindleberger. Pero, también, utilizan otras ciencias como la Sociología, la Antropología, o la Estadística.

Simon Kuznets constituye un ejemplo de cómo el análisis de los ciclos económicos se acompaña de una explicación matemática de la historia. El problema es que la explicación matemática resulta difícil de aplicar en la historia por lo que se ha avanzado poco.

#### **8.5.2.6. Nuevas tendencias historiográficas**

A partir de 1970 con la crisis del petróleo empezaron a surgir críticas internas y externas a las grandes corrientes historiográficas del siglo XX. Como punto de partida se reconocía que las aportaciones hasta la fecha eran irreversibles y que no existía un nuevo modelo alternativo. La nueva propuesta partía de la necesidad de recuperar la historia política y mejorar el tratamiento narrativo. Sin embargo, la historia política que se deseaba era muy distinta de la decimonónica, y la necesidad de cuidar la narración superaba la mera pretensión de redactar un buen relato.

##### *La recuperación de la dimensión política y propuesta de nuevos temas*

La historia política tradicional se había centrado en el estudio de dinastías y personalidades, guerras y tratados. El desinterés por esta historia criticada por las nuevas corrientes, se trasladó a las escuelas. En 1983 un informe francés señalaba que dos tercios de los escolares de secundaria desconocían los datos más relevantes de su historia, incluida la fecha de la Revolución Francesa.

La historia social centrada en los sistemas sociales, estructura, y en las formaciones sociales, marxistas son desplazadas hacia el estudio de las élites, profesionales y familias, recuperando la biografía su protagonismo.

La historia de las mentalidades y de las costumbres constituyen los nuevos temas emergentes. Estos contenidos corresponden al objeto último de conocer las manifestaciones sociales públicas y privadas.

##### *La transmisión narrativa y la deconstruccionismo*

Una de las escuelas bien definidas en esta renovación es la historia narrativa que pretende recuperar la narración como método de investigación

historiográfica, tratando de parecer neutral y sin carga ideológica.

La búsqueda del individuo conlleva la necesidad de recurrir a la antropología con modelos explicativos distintos de los utilizados en las tendencias del siglo XX. La narración cambia con la necesidad de transmitir los nuevos contenidos, como son las experiencias o sentimientos de las personas. La investigación histórica se dirige hacia el discurso histórico, por lo que se busca descodificar todo texto.

La trascendencia de la narrativa en la historia se ha visto incrementada como consecuencia de las denominadas ciencias auxiliares de la historia, que han invertido la situación y han transformado la historia en ciencia auxiliar de éstas. De este modo, han surgido historias fragmentarias en temas diversos como género, infancia, vestido, trabajo, educación etc. que tienden a aislarse entre sí y a constituirse en ciencia, sin darse cuenta de su concepto global de la Historia. Ante esta realidad historiadores como Foucault o Jacques Derrida, reclaman la vuelta a una historia global. Para ello pretenden volver a la explicación histórica a través de los textos. Otros historiadores que se han incorporado son Hayden White, Sande Cohen, Gertrude Himmelfarb o Simon Schama.

La historia narrativa guarda semejanza con la microhistoria de Carlo Ginzburg, y N. Z. Davis, que cuentan pequeñas anécdotas del pasado en las que se eluden las explicaciones históricas. La popularidad de esta tendencia se debe al éxito editorial que supone la venta de los libros.

#### *El fin de la historia y la ecohistoria*

Tras la caída del muro de Berlín en 1989 y el fin del régimen soviético en 1991, el capitalismo, y EE UU, se sienten triunfadores de la Guerra fría y algunos historiadores, a semejanza de los socialistas que consideraban que la lucha de clases, motor de la historia, terminaría el día en que se estableciera en el mundo el modo de producción socialista, proclamaron que se había alcanzado la sociedad perfecta y que en consecuencia la historia había terminado.

En esta línea Francis Fukuyama (1994) en su libro titulado *El fin de la historia y el último hombre* sostenía que las instituciones que comprende el Estado de los países ricos modernos eran las más perfectas que pueden existir, y que por lo tanto los grandes cambios históricos habían terminado. Era obvio que se reducía el motor de la historia a la dinámica política y se prescindía de otros elementos trágicamente muy evidentes, como la explotación del Tercer Mundo o los problemas medioambientales. La interpretación de este historiador recogida en un libro de llamativo título ha tenido un enorme impacto, máxime por la publicidad difundida por los conservadores estadounidenses.

La preocupación por los temas ambientales se ha manifestado en otra tendencia o escuela: la ecohistoria que investiga los recursos naturales y el espacio desde el punto de vista de la geografía humana. Esta corriente ha puesto en evidencia el papel del historiador como agente que busca respuestas en el pasado a problemas del presente. En este caso la preocupación es la acción del ser humano sobre el medio natural tema que, por otra parte, no es nuevo en la historia, como ya se planteó en la escuela de los Annales. Pero esta atención por la preocupación por el medioambiente también es

reduccionista al centrar el historiador en una sola variable, y corre el riesgo de regresar a explicaciones deterministas o ignorar otro tipo de problemas. Esta investigación se caracteriza por una dimensión del tiempo histórico de larga duración. En esta escuela cabe citar a N. J. G. Pounds, Carl O. Sauer, Alfred W. Crosby, Le Roy Ladurie o J. R. Kloppenburg.

## 8.6. ACTIVIDADES DE SÍNTESIS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN

**8.6.1. Actividad.** Realiza el mapa conceptual del tema sin incluir las tendencias geográficas

**8.6.2. Actividad.** Elabora un cuadro sinóptico diferenciando las tendencias historiográficas y las principales características que las representan.

| TENDENCIA | CARACTERÍSTICAS |
|-----------|-----------------|
|           |                 |
|           |                 |
|           |                 |
|           |                 |

Esta actividad se completa en una fase posterior cuando, considerando las características de las distintas tendencias, somos capaces de reconocerlas en los materiales didácticos (Unidades didácticas, libros, guías, etc..) o de elaborar actividades desde corrientes históricas diferentes o seleccionando las características según nuestros intereses.

**8.6.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. ¿Qué dificultades iniciales existen en el diseño curricular relacionado con las tendencias históricas?
- B. ¿Qué errores relacionados con la ciencia de referencia distingue Mattozzi?
- C. ¿Qué líneas investigación propone Santisteban relacionadas con la naturaleza de la ciencia de referencia?

**8.6.4. Actividad.** ¿Cómo influye la historiografía en el currículum?

## 8.7. FUENTES DOCUMENTALES

Aguirre Rojas, C. A., *La historiografía en el siglo XX, Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*, Ed. Ediciones de intervención cultural, 2004.

Andrés Gallego, J. (Coord.) *Historia de la historiografía española*, Ediciones encuentro, Madrid, 1999.

Arostegui Sánchez, J., *La investigación histórica. Teoría y método*, Ed. Crítica, Barcelona, 1995.

Bloch, M., *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1957.

- Braudel, F., *La historia y las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 1968,
- Burke, M., *Formas de Historia Cultural*, Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- Carr, E.H., *¿Qué es Historia?*, Barcelona, Ed. Ariel, 1981.
- Casado Quintanilla, B. (Coord), *Tendencias historiográficas actuales*, UNED, Madrid, 2004.
- Collingwood, R. G., *Idea de la Historia*, Méjico, Ed. F.C.E., 1946.
- Febvre, L., *Combates por la Historia*, Ed. Ariel, Barcelona, 1970.
- Fontana Lázaro, J., *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Ed. Crítica, Barcelona, 1970.
- Fontana Lázaro, J., *La historia después del fin de la historia*, Ed. Crítica, Barcelona, 1992.
- Fukuyama, F., *El fin de la historia y el último hombre*, Ed. Planeta D-Agostini, Barcelona, 1994.
- Larrumbe Gorraitz, M. Á.; Casanova Surroca, E., *La Historia continúa, Materiales para comprender mejor qué es la historia*, Ed. ICE Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1994.
- Le Goff, J.; Nora, P., *Hacer la historia*, Barcelona, 1985.
- Mattozzi, I, “La investigación sobre la didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada” en Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia, M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P., *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza, 2010, 95-104.
- Mitre Fernández, E., *Historia y pensamiento histórico, Estudio y antología*, Ed. Cátedra, Madrid, 1997.
- Pasamar, G. *La historia contemporánea, Aspectos teóricos e historiográficos*, Ed. Síntesis, Madrid, 2000.
- Topolsky, J., *Metodología de la Historia*, Ed. Cátedra, Madrid, 1<sup>a</sup> edición 1973, edición en español de 1985.
- Vilar, P., *Crecimiento y desarrollo*, Ed. Ariel, Barcelona, 1974.
- Vovelle, M., *Ideologías y mentalidades*, Ed. Ariel, Barcelona, 1985.

## 9. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES

### 9.1. ACTIVIDAD INICIAL

La investigación en este tema, relacionada con el qué enseñar, puede partir de la propia experiencia docente en diferentes niveles educativos. Los ejercicios, preguntas, etc. que hacen los docentes de ciencias sociales en su mayoría se refieren a describir, definir, explicar, interpretar, etc. y pocas veces se ha trabajado previamente el significado de estos conceptos. El problema es más grave porque en otras asignaturas como lengua española, sí han visto el significado de los citados conceptos pero no son capaces de descentrarlos a otros contextos, como en las clases de ciencias sociales.

Según el resultado de las encuestas realizadas en clase entre alumnos universitarios, se considera que el 83% saben lo que significa describir, mientras que sólo el 53% saben lo que significa definir.

ACTIVIDAD 9.1. ¿Qué resultados se han obtenido este año en clase? ¿Se confirman o modifican los resultados expuestos anteriormente?

### 9.2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS, DEFINICIÓN, EXPLICACIÓN, INTERPRETACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN

El lenguaje es la herramienta básica de la comunicación en nuestra vida y de la construcción del conocimiento, tanto personal como social. Todos los seres humanos afrontan problemas relacionados con la búsqueda de información (crítica y selectiva), y necesitan comunicarse de forma escrita u oral con los demás.

La *comprensión oral* resulta imprescindible para entender las explicaciones, las preguntas, las instrucciones que el docente realiza en clase, los apuntes que dicta, o para recibir la información procedente de diferentes recursos didácticos como proyecciones de audiovisuales, películas, y dramatizaciones.

La *comprensión lectora* es esencial para procesar la información escrita, para subrayar, resumir, esquematizar o responder a las preguntas de un texto.

El dominio de la *expresión oral o escrita* permite comunicarse con los demás, realizando descripciones, comparaciones, definiciones, explicaciones, justificaciones o argumentaciones.

La geografía o la historia disponen de términos y conceptos específicos diferentes de los que se usan en otras ciencias o en nuestras conversaciones más frecuentes.

La investigación referida a competencias lingüísticas se ha incorporado en los últimos años a la enseñanza de las ciencias sociales.

La *descripción* es necesaria como primer paso en la transmisión de la información. Consiste en la elaboración de proposiciones o enunciados en los que se recojan la mayor parte de las propiedades o características de lo que se

expone. Es importante para superar el sincretismo o dificultad para discernir en un conjunto las partes que lo integran. Pero no es suficiente para comprender los fenómenos, para explicar las causas y las consecuencias.

El *análisis* se sustenta en gran medida en la descripción. El análisis consiste en la distinción y separación de las partes de un todo, hasta llegar a conocer sus principios o elementos.

El análisis resulta esencial para superar el sincretismo, o dificultad de distinguir las partes de un todo, y las que son accesorias de las que son esenciales. Por ejemplo, la descripción de una bicicleta se puede realizar distinguiendo características accesorias como su color, tamaño, pero en el análisis se buscan las características esenciales como ruedas, manillar, cuadro, pedales, cadena, freno.

La *definición* parte de la descripción y consiste en producir proposiciones o enunciados con las cualidades, propiedades o características de lo considerado. Pero no se trata de enumerar todas las cualidades, propiedades o características, sino de seleccionarlás de forma que permitan su distinción de los restantes de su género de un modo claro. La definición está asociada a los procesos de categorización y de búsqueda de los elementos esenciales (categorías, atributos) con los que construir los conceptos.

La *explicación*. Busca comprender el por qué y el para qué de los hechos, fenómenos, situaciones o actuaciones, conociendo las causas y las consecuencias. La explicación tiende a ser más completa en la medida que se avanza en la descripción y en la definición. En la explicación se producen proposiciones o enunciados en las que se exponen y se intentan relacionar las causas y/o las consecuencias. Las cuestiones que inducen a realizar explicaciones son ¿Por qué...? ¿Qué produjo...? ¿Cuál fue el resultado de...?

La *justificación*. Corresponde al proceso cognitivo que busca las últimas razones, es decir, el porqué de los porqués. La justificación también consiste en comprobar si son aceptables o no los argumentos elaborados. Un ejemplo de justificación puede ser el siguiente texto: Los iberos conocían y practicaban el comercio, en caso contrario ¿cómo se puede explicar la presencia de productos manufacturados de Egipto y el Próximo Oriente, o la presencia de monedas?

Cuadro 9.a. Competencias lingüísticas en las ciencias sociales

| Describir  | Comparar   | Definir   | Explicar  | Justificar  | Argumentar  |
|--|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas</li><li>• Gráficos</li><li>• Imágenes</li><li>• Objetos</li><li>• Paisajes</li><li>• Procesos</li><li>• Personajes</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas</li><li>• Gráficos</li><li>• Imágenes</li><li>• Objetos</li><li>• Paisajes</li><li>• Procesos</li><li>• Personajes</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conceptos</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mapas</li><li>• Gráficos</li><li>• Imágenes</li><li>• Procesos</li><li>• Causalidad</li><li>• Empatía</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Teoría</li><li>• Afirmaciones</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Defender ideas frente a otros</li><li>• Debates</li></ul> |



La *interpretación*. Proceso de selección de relaciones causales u opiniones desde un punto de vista personal al objeto de intervenir en la resolución de un conflicto. La interpretación responde a las siguientes cuestiones: ¿Cómo lo harías? ¿Cómo podría ser...? ¿Cómo piensas...?

La *argumentación*. Consiste en tratar de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien (Canals, 2007) o en la defensa de las propias convicciones.

### 9.3. HACIA UN MODELO DE INVESTIGACIÓN

Casas, Bosch y González (2005) ofrecen un modelo de investigación sobre competencias lingüísticas aplicadas a las Ciencias Sociales. De este trabajo cabe destacar la relación que establecen entre los objetivos de la investigación, los objetivos de aprendizaje y las actividades que los acompañan. De esta forma muestran un magnífico ejemplo de la relación entre investigación y enseñanza (objetivos de aprendizaje y actividades).

1. Identificar y analizar las capacidades cognitivas y lingüísticas que son fundamentales para la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.
2. Analizar el proceso para conseguir un buen aprendizaje.
3. Proponer actividades y elaborar materiales didácticos orientados a activar las capacidades de describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.
4. Valorar los resultados obtenidos y plantear una propuesta didáctica.

Canals, Roser (2007) en otra investigación centrada en la competencia de la argumentación en alumnos de enseñanza Secundaria también concretan inicialmente los objetivos:

1. Definir los principios de racionalidad en la argumentación.
2. Diseñar propuestas didácticas y metodológicas.
3. Analizar las producciones del alumnado.
4. Valorar los progresos conseguidos y presentar propuestas de mejora.

En concreto, la finalidad de la investigación es introducir la argumentación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Concretados los objetivos, la investigación requiere también definir conceptos. Canals (2007: 50) concretamente indica la necesidad de definir previamente lo que se entiende por argumentación: "*Argumentar es una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien...*"

Una vez establecidos los objetivos y definidos los conceptos se puede pasar a concretar el plan de trabajo.

En el plan de trabajo Casas, Bosch y González (2005) distinguen tres fases. En la primera se busca, revisa y actualiza el tema, se diseñan los instrumentos para trabajar las competencias lingüísticas y se realizan los primeros ensayos para

probar su utilidad. En la segunda fase se llevan a cabo las experimentaciones encaminadas a recoger la información y el establecimiento de criterios para su interpretación o para analizar las producciones escritas. En la tercera y última fase se presentan las conclusiones.

En la fase de documentación Canals (2007) parte de que la argumentación requiere las habilidades de la lógica y la discursiva. La habilidad lógica incorpora la perspectiva de la filosofía y la discursiva la lingüística.

Casas, Bosch y González (2005) destacan la relación que se establece de simultaneidad entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y el conocimiento científico y como éste exige unos requisitos mínimos:

- El discurso científico se basa en conocimientos científicos consensuados por la comunidad científica.
- El discurso científico debe distinguir entre la realidad y la interpretación de la realidad.
- El discurso científico debe ser lo suficientemente sólido para resistir la prueba de la crítica.

El establecimiento de requisitos o criterios resulta esencial para definir lo que se investiga. Por ejemplo Canals (2007) propone como criterios para delimitar la racionalidad en la argumentación los siguientes (Cuadro 9.b.):

- La completitud se produce cuando el número de pruebas, ejemplos y razones es suficiente para modificar o consolidar el estado de conocimiento.
- La pertinencia se manifiesta con la coherencia entre la posición y la argumentación.
- La complejidad se construye con el incremento de pruebas, ejemplos y razones al mismo tiempo que las relaciones que se establecen entre ellos.
- La aplicabilidad es el resultado de la aplicación a casos concretos de las pruebas o razones.
- La relatividad se consigue cuando se es capaz de considerar los razonamientos ajenos.

La investigación puede recurrir a diferentes técnicas para ver el desarrollo de las competencias lingüísticas en los alumnos.

Casas, Bosch y González en unos casos recurren al establecimiento de diálogos, debates, etc., y en otros a la elaboración de textos escritos.

El establecimiento de diálogos favorece el desarrollo de las competencias lingüísticas y en concreto:

- La toma de conciencia de los conocimientos propios de los alumnos.
- Conocer los conocimientos de los demás compañeros.
- Modificar las representaciones iniciales de todos los participantes.
- Establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los aprendidos con anterioridad.

- Tomar conciencia de los avances conseguidos.
- Plantear cuestiones en las que se encuentren pistas del camino a seguir para aprender.
- Aprender a gestionarse los propios procesos de aprendizaje.

Cuadro 9.b. Propuesta para investigar la argumentación según Canals (2007)

| Criterio de racionalidad |   | Valoración: |
|--------------------------|---|-------------|
| Complejidad              | El punto de vista propio se apoya en un número suficiente de ejemplos.              |             |
| Pertinencia              | El posicionamiento es adecuado y coherente con el objeto de la argumentación.       |             |
| Complejidad              | El conocimiento es más rico.<br>El conocimiento está más conectado.                 |             |
| Aplicabilidad            | El conocimiento es más eficaz. Propone alternativas y soluciones.                   |             |
| Relatividad              | Admite razones de los demás, matiza, duda, cambia, acepta diversos puntos de vista. |             |

Valoración: mucho, bastante, normal, poco, nada.

La redacción de textos requiere un proceso complejo de resolución de problemas y establecer una relación lógica entre lo que se quiere decir y el cómo se dice. En los textos escritos se pueden encontrar simultáneamente la descripción, definición, explicación, etc.

La valoración de las producciones de los alumnos o de los materiales y procedimientos será más fácil si se apoya en fichas o plantillas. Estos instrumentos de valoración no resultan fáciles de elaborar y requieren también el establecimiento de criterios.

#### 9.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**9.4.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**9.4.2. Actividad.** Diseña una plantilla para evaluar: la comprensión oral, la comprensión lectora, y el dominio de la descripción, análisis, definición, explicación e interpretación de los alumnos.

**9.4.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. Define las competencias lingüísticas vistas anteriormente.
- B. ¿En qué se puede investigar sobre este tema?

C. ¿Qué fases distinguen en su investigación Casas, Bosch y González (2005)?

D. ¿Qué técnicas se mencionan en la investigación sobre competencias lingüísticas.

**9.4.4. Actividad.** ¿Qué competencia solicitará más un docente que siga el modelo de la historia positivista? ¿Qué competencia será la preferida por un docente perteneciente a la tradición del idealismo presentista?

## 9.5. FUENTES DOCUMENTALES

Aisenberg, B., “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia”, *Iber*, núm. 43, 2005, 94-104.

Benejam, P.; Quinquer, D., “La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas”, en Jorba J.; Prat, A., *Hablar y escribir para aprender*, Ed. ICE de la UAB y Síntesis, Madrid, 2000.

Benejam, P.; Casas, M.; Llobet, C.; Oller, M., “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales”, *Iber*, núm. 28, 2001, 57-68.

Canals Cabau, R., “La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 6, 2007, 49-60.

Casas, M.; Bosch, D.; González, N., “Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar”, *Enseñanza de las ciencias Sociales*, núm. 4, 2005, 39-52.

Casas Vilalta, M., (Coord.), *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*, Ed. Rosa Sensat, Barcelona, 2005.

Dolz, J., “Escribir textos argumentativos para mejorar la comprensión”, *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 26, 1995, 65-77.

Dubois, M.E., *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1989.

Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Ed. S. XXI, México, 1982.

Jacob, P., “Quelques remarques sur la lecture en histoire”, *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque*, Ed. INRP, Paris, 1991.

Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A., *Hablar y escribir para aprender*, Madrid, Ed. Síntesis e ICE de la UAB, 2000.

López López, M., *Saber enseñar a describir, definir, argumentar*, Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1990.

Novak, J.D.; Gowin, D. B., *Aprendiendo a aprender*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Plantin, C., *La argumentación*, Ed. Ariel Prácticum, Barcelona, 2001.

Quinquer Vilamitjana, D., “El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales”, *Iber*, núm. 28, 2001, 9-40.

Ribas Bisbal, M., “De la explicación a la argumentación”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 29, 2002, 11-20.

Salvador Mata, F.; Gallego, J. L.; Mieres, C. G., “Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica”, *Bordón*, núm. 59, 2007, 153-166.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid, 1987.

Toulmin, S.E., *Les usages de l'argumentation*, Ed. Presses Universitaires de France, París, 1993.

VVAA.; Monográfico “La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el Aula”, *Iber*, núm. 28, 2001.

VVAA, Monográfico: “Conceptes clau i competències comunicatives de les ciències socials”, *Perspectiva Escolar*, núm. 295, mayo 2005.

Weston, A., *Las claves de la argumentación*, Ed. Ariel, Barcelona, 2001.





## 10. ELABORACIÓN Y COMPLEJIDAD DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS

### 10.1. ACTIVIDAD INICIAL

Como indica Aisenberg (2003: 150): *“Es fácil afirmar que hay que enseñar conceptos y no cúmulos de hechos. Pero, ¿qué estrategias de enseñanza es preciso llevar a cabo para que los alumnos lleguen a construir conceptos (que son herramientas de conocimiento y no simples definiciones a repetir)? Es decir, ¿qué condiciones específicas deben reunir las situaciones didácticas para favorecer aprendizajes conceptuales?”*

*¿Contamos, acaso, con investigaciones sistemáticas que validen que determinadas estrategias y/o condiciones son más eficaces que otras?”*

#### ACTIVIDAD 10.1.

- A. ¿Qué técnicas conoces para formar conceptos?
- B. ¿Qué diferencia noción de concepto?
- C. ¿Cuestan todos los conceptos lo mismo de aprender?
- D. ¿Qué puede dificultar o facilitar el aprendizaje y la enseñanza de los conceptos?

### 10.2. INTRODUCCIÓN

La propia naturaleza de los conceptos constituye un primer obstáculo para el aprendizaje de la historia. La dificultad se deriva de la complejidad y abstracción de los mismos. Los términos utilizados, procedentes de otros contextos distintos de los alumnos, también se convierten en otro reto al que éstos se enfrentan.

Según Santisteban (2006) la historia no facilita a los alumnos los instrumentos necesarios para superar la complejidad de determinados conceptos. Por esta razón se debe investigar, tanto la naturaleza de los conceptos como la construcción del conocimiento, para poder incorporar a los programas escolares las medidas encaminadas a resolver estos inconvenientes.

El aprendizaje de la ciencia y, en particular de las Ciencias Sociales, implica la enseñanza de un sistema conceptual. La definición de concepto depende de la teoría de aprendizaje desde la que se plantee la propuesta. En unas teorías se destaca la formación de asociaciones, en otras teorías la conceptualización se realiza a través del escrutinio, o sea, mediante un proceso de ir probando diferentes posibilidades. Todas las teorías coinciden en que el aprendizaje significativo implica: intensión del concepto, extensión, posición jerárquica, término y convenciones.

### 10.3. ¿QUÉ SON LOS CONCEPTOS?

Se puede definir inicialmente concepto como la construcción mental, imagen mental, o unidad cognitiva de significado que nos permite comprender nuestras experiencias y desenvolvernó en nuestro entorno.

Los conceptos se construyen, por tanto, a partir del entorno, pero desde éste los sentidos reciben infinitud de estímulos que nuestro cerebro necesita organizar. Con este propósito los estímulos se agrupan en clases mediante la fijación de criterios, de semejanza o diferencia, con el objetivo de conseguir un conjunto con características similares. La conceptualización implica comparar, relacionar información. Los conjuntos formados o clases se agrupan en jerarquías, es el proceso de categorización.

El proceso de categorización en los niños menores de 6-7 años se apoya en la asociación analógica. De este modo se producen las representaciones, como el animismo, que atribuye vida a seres inanimados y cualidades humanas a otros seres vivos. Por ejemplo, el niño piensa que si él tiene calor la nube también lo tendrá. A partir de los 7 años el proceso de categorización se asentará en los principios de la lógica. Estos principios permitirán relacionar la información de forma jerárquica en una disposición horizontal y vertical.

Al final del proceso el concepto pierde la referencia a una realidad concreta buscando su universalidad. La ciencia busca concretar los rasgos de la abstracción con el objetivo de evitar equívocos.

Pero en la formación de los conceptos también es importante el lenguaje pues muchas veces captamos la realidad con conceptos que la sociedad ha recogido, conservado y puesto a nuestra disposición. En nuestra comunicación utilizamos términos que representan nuestros conceptos y los relacionamos unos con otros elaborando proposiciones o unidades básicas de información. De esta forma uniendo conceptos aprendemos.

#### 10.4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS CONCEPTOS

Como ya se ha indicado en la introducción, el aprendizaje significativo implica: intensión del concepto, extensión, posición jerárquica, término y convenciones.

Se entiende por *intensión* las características que definen la clase o atributos críticos o propiedades definitorias. Sin que dejen lugar a la ambigüedad. El problema es la inconstancia o evolución de los conceptos ya que muchas veces los propios descubrimientos o avances en la ciencia modifican los rasgos esenciales del concepto. Por ejemplo, qué se entendía por cultura ibérica antes de 1980, o después de 1980.

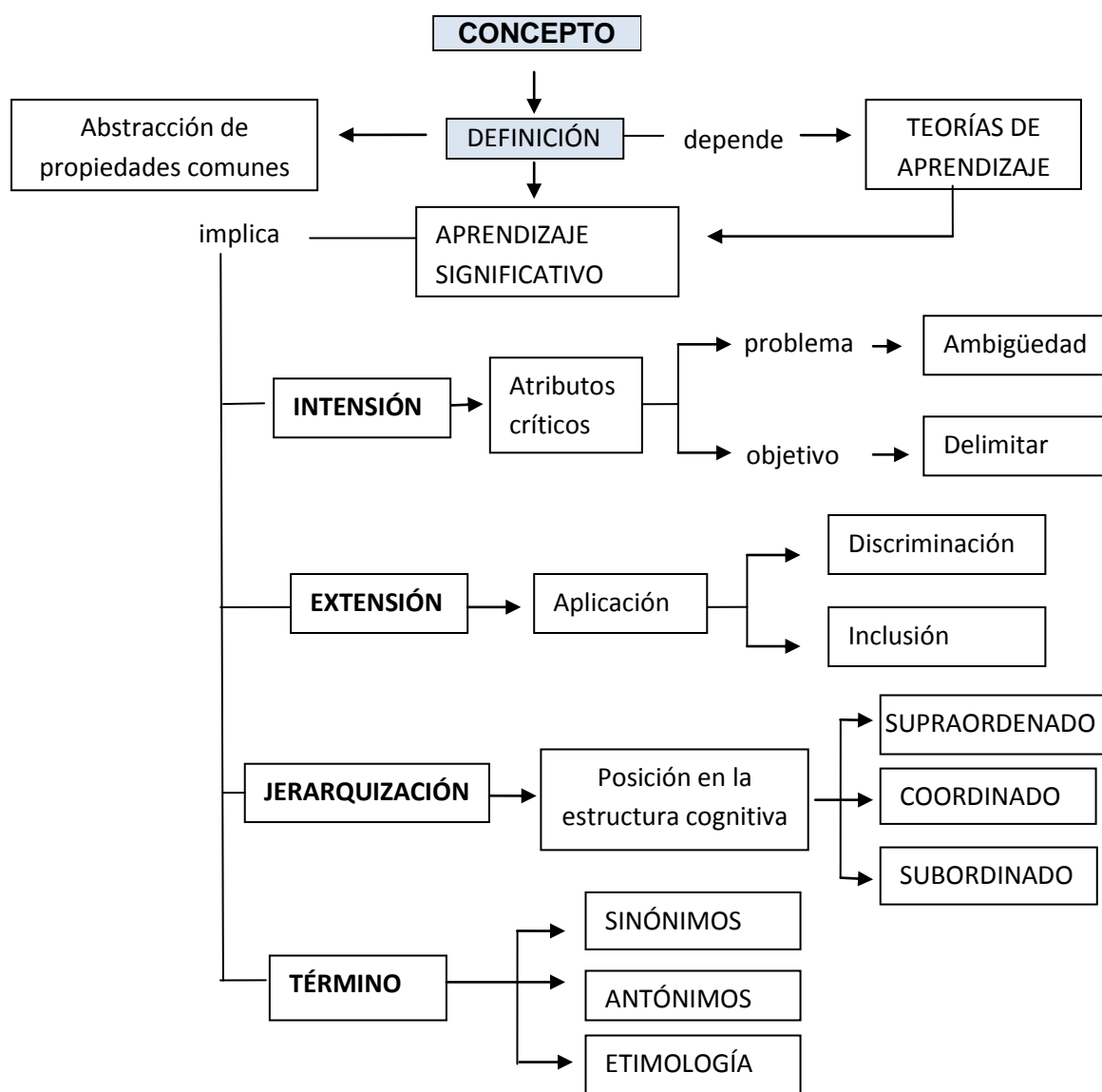
La *extensión* del concepto se refiere a la capacidad de aplicar un enunciado por definición. El alumno piensa que entiende un concepto cuando es capaz de verbalizar el enunciado que lo define, pero puede ocurrir que esto no sea suficiente porque el alumno se ha limitado a memorizar palabras en un determinado orden. Por esta razón, conviene que el alumno no se limite a aplicarlo a uno o dos ejemplos y proceda a su reconocimiento en muchos ejemplos, en este caso la función del ejemplo no es ilustrar sino construir. En este caso conviene la introducción de muestras que no se incluyan en la clase del concepto con el objetivo de promover la discriminación para que tengan que resolver el problema de las muestras que se incluyen y las que no se incluyen. Los contraejemplos pueden ser un recurso para potenciar la discriminación y la extensión de los conceptos.

La enseñanza del *término* implica utilizar además de la generalización y la discriminación la búsqueda de la etimología, los sinónimos y los antónimos.

La enseñanza de la *posición jerárquica* se refiere a la posición del concepto en la estructura cognoscitiva. La posición puede ser supraordenada, cuando los demás conceptos se derivan de él, combinatoria o coordinada cuando son del mismo nivel y subordinada cuando depende de otro ubicado por encima o incluso.

La enseñanza de las *convenciones* se refiere a conocer las formas y los medios característicos para representar el concepto como símbolo, fórmula, palabras, unidades e instrumentos de medición (3'14, O2, V y F, L y I, N, S, E, O).

Cuadro 10.a. Esquema sobre la enseñanza de conceptos



El diseño curricular ha de buscar el desarrollo de las capacidades y convertir a los estudiantes en agentes de su propio aprendizaje. Para conseguir este propósito la investigación presta atención a la capacidad de éstos para

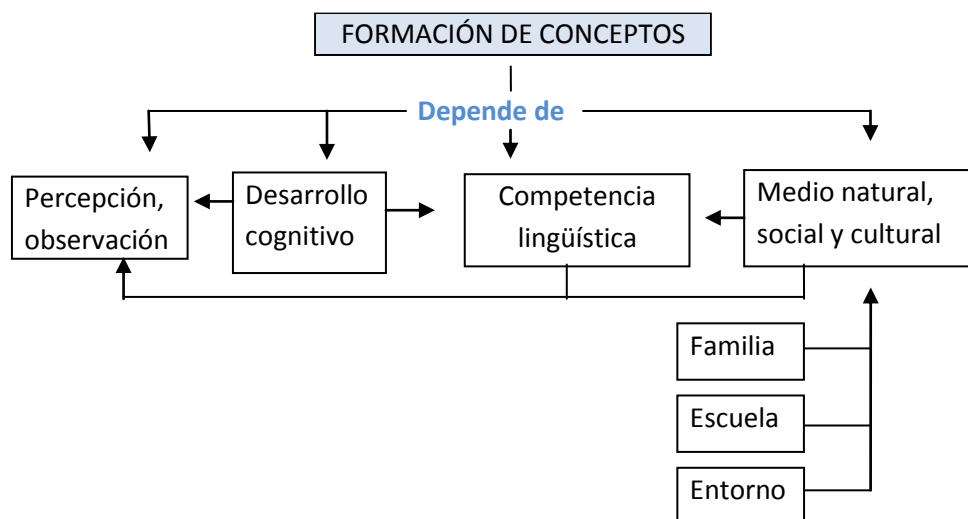
observar, analizar, comparar, medir, realizar inferencias, practicar la empatía, emitir juicios valorativos y criticar con los que construir los conceptos. El dominio de las capacidades de orden superior como la interpretación, manipulación, crítica y evaluación se producirá cuando el alumno disponga de un conocimiento más profundo.

La formación de los conceptos depende del desarrollo cognitivo, de la percepción sensorial, del medio en que vive el ser humano y del dominio de las competencias lingüísticas.

El desarrollo cognitivo de la persona, desde su nacimiento, se halla influenciado por el entorno y no depende sólo de factores de maduración biológica, sino también de experiencias adquiridas en la vida social. La *maduración* hace referencia a los cambios relacionados con la variación de la estructura y función de las células (cambios físicos) y es diferente al *desarrollo cognitivo*, formado por los cambios en las funciones propiamente humanas (lenguaje, razonamiento, memoria, atención, estima).

La observación y la experiencia constituyen el soporte que permite a los seres humanos formar conceptos. A través de la experiencia las personas descubren conceptos sencillos como agua, perro, casa, etc. y se forman las nociones, que se pueden considerar como el primer paso en la conceptualización. Las nociones son conocimientos que se construyen con atributos superficiales y que no necesariamente corresponde a los atributos esenciales definitorios de un concepto.

Cuadro 10.b. Formación de los conceptos



El problema en historia es que la experiencia humana es reducida y la observación del pasado se reduce a unos pocos vestigios. Por esta razón, la investigación encaminada a cómo superar esta barrera puede ser muy útil.

Los conceptos complejos resultan más difíciles de formar porque la abstracción se realiza a partir otros conceptos. La mayoría de los conceptos los adquieren los seres humanos de forma intuitiva. Pocos recuerdan cómo y cuándo adquirieron el concepto de nube, montaña, ciudad, barrio, polígono industrial.

Entre los objetivos de la escuela figuran el sistematizar el proceso de conceptualización, es decir pasar de las nociones a los conceptos.

Esta necesidad de considerar la complejidad de los conceptos conduce a distinguir entre conceptos por observación y conceptos por definición.

Los conceptos por observación se adquieren a través de la observación y de la práctica de la descripción. Obviamente dentro de estos conceptos existe una gradación en su adquisición en la medida que aumenta la complejidad de lo observado: no es lo mismo describir una falcata, que un monasterio.

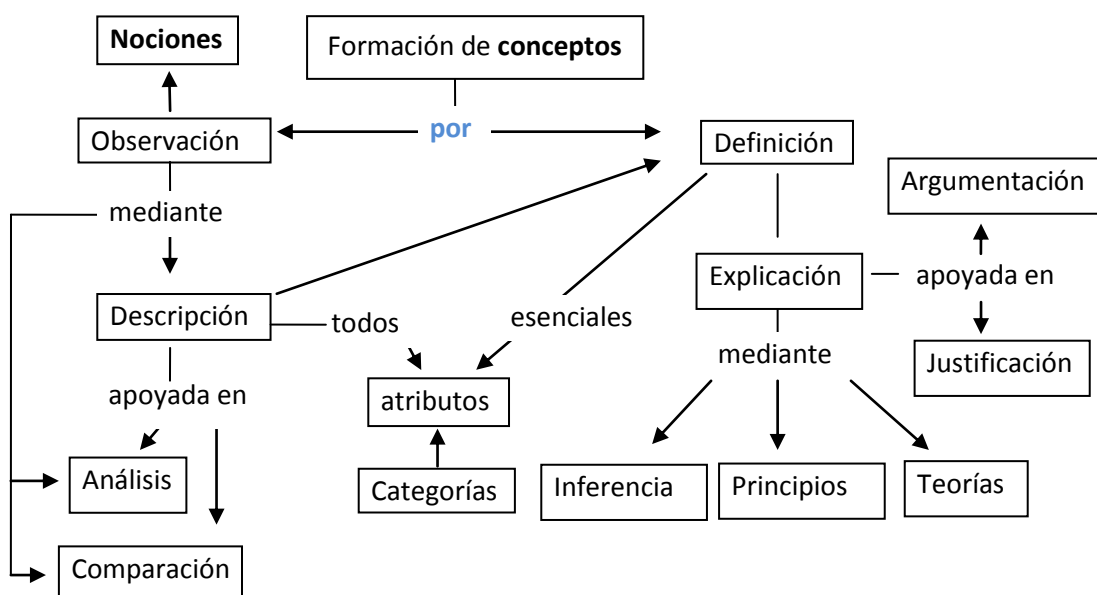
Los conceptos por definición surgen por resultado de las relaciones establecidas entre dos o más conceptos. En la medida en que se incrementa el número de relaciones más difícil resulta el aprendizaje del nuevo concepto.

La definición es una proposición en la que se expone de forma unívoca y con precisión un concepto o término. En la definición se diferencia el término (*definiendum*) y la expresión lingüística (proposición) o *definiens*. En el *definiens* cabe distinguir el *genus* que recoge el concepto superordenado, del que proceden sus características generales y las características específicas. Por ejemplo el denario (*definiendum*) es una moneda (*genus*) de plata (característica específica) romana (característica específica) equivalente a 10 ases.

También se distingue entre conceptos descriptivos y explicativos. Los explicativos estarían dentro del segundo grupo, por definición, y su aprendizaje sería más difícil que los descriptivos.

La investigación sobre los conceptos en las ciencias sociales resulta esencial porque éstos se convierten en instrumentos de clasificación que permiten al ser humano estructurar la realidad de una manera simplificada, apoyándose en los atributos esenciales. Los conceptos, aunque pueden estar asociados a imágenes diferentes en cada ser humano, trascienden la particularidad con la selección de los rasgos definitorios.

Cuadro 10.c. La formación de conceptos



La comprensión de los conceptos en los alumnos se ve favorecida más por la utilización de recursos visuales, que verbales. La realización de pruebas ha puesto de manifiesto que los alumnos adquieren más rápidamente los conceptos en las pruebas no verbales que en las verbales. De estas pruebas también se establece otra conclusión y es que se debe distinguir entre la adquisición de un concepto y la verbalización, la primera es más fácil que la siguiente porque no requiere un uso más complejo del lenguaje.

En el caso de los manuales escolares se debe investigar sobre los conceptos e imágenes utilizadas. En este material, según Milburn (1972), aproximadamente la mitad de los conceptos usados en libros de texto en la enseñanza secundaria de Inglaterra se habían introducido sin haber sido definidos previamente. Además, los conceptos usados en los manuales escolares no presentaban un orden de introducción y la complejidad de los mismos tampoco era considerada.

#### 10.5. LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES

La investigación en la construcción de conceptos estructurantes es fundamental, pero complicada dada la naturaleza interdisciplinar o transdisciplinar de las ciencias sociales. El objetivo de la investigación es buscar nuevos conceptos básicos y comunes para las distintas ciencias de referencia y contextualizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los primeros retos que se plantea a cualquier docente consiste en decidir qué es lo que se enseña a sus alumnos. Por esta razón, tampoco es de extrañar que en el primer *Boletín de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (1990) se cuestionara inicialmente este tema. Desde entonces la investigación no ha cesado y se han producido muchas propuestas sobre los contenidos de las Ciencias Sociales. En este apartado se recogen aquellas primeras sugerencias sobre los contenidos fundamentales de las Ciencias Sociales.

Como señalan Batllori, Pagès, Tatjer y Valls (1990) la selección de los contenidos depende del contexto social y personal desde el que se realice esta labor. De este modo, y desde la perspectiva tradicional, en la selección de contenidos prevalecían los de carácter factual y no se relacionaban ni con el sujeto ni con el contexto al que iban dirigidos. Esta posición era cuestionada desde antaño por investigadores y docentes como Dewey, Decroly o Freinet, entre otros. Las aportaciones de Piaget influyeron de forma decisiva para que la selección de los contenidos se modificara y se considerara el sujeto al que iba dirigido. Sin embargo, las deficiencias observadas influyeron en que se replantearan los criterios de selección y se incorporaran sobre la década de los sesenta las nuevas teorías de Brunner y de Taba (1974). Ésta última señalaba la existencia de tres niveles de conocimiento en las disciplinas:

- Los *conceptos claves* están relacionados con los fundamentos de la ciencia, y por esta razón suelen estar presentes en diferentes temas, y a lo largo del



diseño curricular en diferentes cursos, ciclos y etapas. La trascendencia de éstos ha sido destacada por Ausubel y Novak (1997).

- Los contenidos más particulares o *concretos* son de un rango inferior, aunque pueden ser esenciales para la comprensión de un tema. Por ejemplo, el concepto de imperio romano, revolución industrial, simonía o enfiteusis. Dos ejemplos de propuestas de contenidos fundamentales son las publicadas por Graves en Geografía (1985) y Girardet en Historia (1983).
- Los *datos específicos* que actúan como prueba o ejemplo de los contenidos y conceptos. Por ejemplo la superficie en km de una provincia y el número de habitantes permite calcular la densidad demográfica.

El concepto tiempo histórico sería otro ejemplo de concepto clave. El concepto de tempo de Braudel, o el de etapas históricas correspondería a conceptos más concretos, y el dato del descubrimiento de América se encontraría en el nivel de los específicos.

Entre 1993 y 1996 Benejam dirigió su investigación sobre los conceptos claves o estructurantes de las ciencias sociales siguiendo el modelo de integración. El resultado fue la selección de los conceptos que a continuación se incluyen:

1. *Identidad-alteridad*. Implica tomar conciencia de las capacidades, ideas e intereses propia, como también de los demás. Se asocia a procesos de *definición*. Favorece el desarrollo de la tolerancia, y los derechos humanos. La empatía constituye una poderosa herramienta para trabajar estos contenidos.

2. *Racionalidad-irracionalidad*. Aborda la causalidad de los hechos, situaciones o fenómenos sociales y de la actuación de las personas, tanto individualmente como en grupo. Se trata de un concepto complejo por la complejidad que caracteriza la valoración de la intervención humana. Favorece el desarrollo de la *explicación* y la relatividad de las interpretaciones y de la capacidad crítica.

3. *Diferenciación: Diversidad-desigualdad*. Se plantea la diversidad como sinónimo de riqueza cultural y desigualdad, como apropiación económica, cultural, social o política. Permite la realización de *descripciones, explicaciones, argumentaciones e interpretaciones*. Se trabaja el respeto a la diversidad en las formas de pensar, de ser o actual y también implica la toma de conciencia y la adopción de actitudes ante la desigualdad o injusticia.

4. *Continuidad y cambio*. Incorpora la dimensión *temporal* y permite modificar las actividades intransigentes y dogmáticas.

5. *Valores y creencias*. Plantea la existencia de diferentes metas personales y sociales y la necesidad de *analizar y valorar* (criticar) las distintas opciones estimulando el desarrollo de la propia personalidad.

6. *Interrelación y conflicto*. Se centra en el descubrimiento de diferentes elementos que componen las relaciones personales y sociales, las variadas relaciones que se establecen entre éstos y su evolución temporal. La imaginación se potencia en la *búsqueda de soluciones y alternativas* en los conflictos.

7. *Organización social*. Parte de la necesidad vital del ser humano por conocer su entorno. La *temporalidad y complejidad* social, así como la interacción que se establece con el entorno permite el desarrollo de la descripción, definición,

explicación, argumentación, valores sociales y actitudes. Estas características constituyen un reto a superar en el desarrollo cognitivo del niño.

Posteriormente Prats (2000) presentó otra propuesta de selección de contenidos apoyada en los criterios de funcionalidad y polivalencia. El primer criterio, el de funcionalidad, propuso que incorporase como contenido:

- *Observaciones y descripciones* de la sociedad y de las instituciones sociales en el *presente y en el tiempo pasado*.
- *Delimitación del problema* del sujeto de las formaciones sociales, así como de su influencia sobre las mismas.
- *Análisis* de los mecanismos y procesos de transformación o de intervención en la sociedad de las estructuras de poder.
- Procesos de *selección* que modifican o matizan el clásico concepto de *causalidad*.
- Estudio de los *niveles de riesgo* como un elemento fundamental en la estructura de la sociedad.
- La estructura de las *comunicaciones* como componente social.
- *Descripción* de los *componentes* necesarios de la vida social en común, que resultan esenciales en la formación de las instituciones y productos sociales.

La propuesta de Prats resulta muy interesante, pues puede relacionarse con el desarrollo de competencias científicas que no quedan lejos de las necesidades de la vida cotidiana. En este sentido puede ser entendida la ciencia como el conjunto de conocimientos que dispone la sociedad para dar respuesta a problemas concretos. La descripción como práctica que permite reconocer atributos de nuestro entorno y con los que construimos los conceptos ha sido y es esencial en la historia de la ciencia. En física, en astronomía, en biología se practica de forma sistemática ¿Por qué se debe excluir en la enseñanza de las ciencias sociales?

El análisis permite reconocer los elementos y las partes que integran nuestro entorno ¿Por qué el análisis, la descripción o la comparación no se pueden convertir en contenidos estructurantes? Del mismo modo, se puede preguntar por qué la causalidad, la interpretación o la justificación, la búsqueda de fuentes documentales, la selección de la información o la comunicación de la misma no son contenidos que permitan la estructuración de las Ciencias Sociales.

Como fuentes de información sobre investigación e innovación relacionadas con los conceptos estructurantes cabe citar, entre otros, al libro de Benejam Argimbau (1998) y el de García Ruiz y Jiménez López (2006).

Las programaciones didácticas que incluyen conceptos estructurantes de forma explícita son excepcionales. La normativa en España es bastante flexible en los primeros niveles educativos, pero prevalece el referente tradicional en historia de avanzar desde la Prehistoria hasta la Historia Contemporánea.

A modo de ejemplo valga la secuenciación de la educación secundaria expuesta en el siguiente cuadro y recogida de la RO 29 de abril de 2008, de la

Generalitat Valenciana. Los contenidos en los dos primeros cursos han sido distribuidos en tres bloques. El bloque primero, Contenidos comunes, sugiere su vinculación con las ciencias sociales, el bloque segundo, corresponden a geografía y el bloque tercero a historia. El tercer curso el bloque 2 y 3 se reservan a la geografía y en el cuarto curso el bloque 2 y 3 a la historia. De este modo, la historia se inicia en el primer curso con las sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua, y finaliza en el cuarto curso con el mundo actual después de la Segunda Guerra Mundial.

Cuadro 10.d. Secuenciación de contenidos en la ESO

| CURSO | ASIGNATURA                             | BLOQUE | DESCRIPCIÓN  |
|-------|--|--------|--|
| 1º    | CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA | 1      | Contenidos comunes. Cartografía, fuentes documentales, método...                           |
|       |  | 2      | La Tierra y los medios naturales   |
|       |  | 3      | Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua                           |
| 2º    | CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA | 1      | Contenidos comunes. Demografía, localización espacio-tiempo, causalidad                    |
|       |  | 2      | Población y sociedad   |
|       |  | 3      | Las sociedades preindustriales   |
| 3º    | CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA | 1      | Contenidos comunes. Procesamiento de la información, observación, estadística, cartografía |
|       |  | 2      | Actividad económica y espacio geográfico   |
|       |  | 3      | Organización política y espacio geográfico   |
| 4º    | CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA | 1      | Contenidos comunes. Localización espacio y tiempo, fuentes documentales                    |
|       |  | 2      | Bases históricas de la sociedad actual   |
|       |  | 3      | El mundo actual después de la Segunda Guerra Mundial                                       |

Las razones que dificultan la introducción de nuevos diseños curriculares son la comodidad de las autoridades por controlar y uniformizar el currículo, el esfuerzo y el éxito de elaborar un buen proyecto curricular y el incremento de los costes de los libros de texto. Pero no se debe perder de vista que una propuesta centrada en conceptos estructurantes implica esencialmente un

conocimiento profundo de la ciencia de referencia, circunstancia que por distintas razones es difícil de lograr.

## 10.6. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**10.6.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema

**10.6.2. Actividad.** Una actividad para la formación de conceptos puede consistir en solicitar a los alumnos que busquen en libros, revistas, Internet, la definición de un determinado concepto. Posteriormente, en clase leen las diferentes definiciones encontradas y en la pizarra se van escribiendo los atributos que los integran y se seleccionan los que se repiten.

A partir del anterior ejemplo, busca el concepto de Revolución Industrial, y escribe las diferentes definiciones. Destaca los atributos que comparten y los particulares. El comentario en clase de todos los trabajos permitirá completar la definición. En la medida que se repitan los atributos en las distintas definiciones se accederá a lo más esencial. Más complicado resulta discernir en esta comparación la posible evolución temporal del concepto o las diferentes tendencias historiográficas. ¿Cómo valoras esta forma de proceder a la conceptualización? ¿Puedes ofrecer alguna alternativa o variación?

**10.6.3. Actividad.** Diseña una propuesta de contenidos para la asignatura de Historia de España siguiendo cualquiera de los modelos vistos sobre conceptos estructurantes.

**10.6.4. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones.

- A. ¿Qué es un concepto?
- B. ¿Cómo se construyen los conceptos?
- C. ¿Qué implica el aprendizaje significativo de un concepto?
- D. ¿Qué es la intensión, extensión, término y jerarquía de un concepto?
- E. ¿Qué es un concepto por observación?
- F. ¿Qué elementos se distinguen en la definición?
- G. ¿Qué son los conceptos estructurantes?
- H. ¿Qué conceptos estructurantes propone Benejam?
- I. ¿Qué conceptos estructurantes propone Prats?

## 10.7. FUENTES DOCUMENTALES

Aisenberg, B., "Didáctica de las Ciencias Sociales: Desde qué teoría estudiamos la enseñanza", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 3., 2003, 136-163.

Ausubel, D. P.; Novak J.D.; Hanessian, H., *Psicología educativa*, Ed. Trillas, México, 1976.

Benejam Argimbau, P.; Pagès Blanch, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Universidad de

Barcelona, Ed. Horsori, Barcelona, 1998.

Balltorí, R.; Pagès, J.; Tatjer, P.; Valls, C., "El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.1, 1990, 9-38.

Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Aprendizaje visor, Madrid, 1989.

Carretero Rodríguez, M., *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995.

Carretero Rodríguez, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004.

Castañeda Yáñez, M., *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*, Ed. Trillas, México, 1982.

Galindo Morales R., *La enseñanza de la Historia en secundaria*, Ed. Algaida, Sevilla, 1997.

García Ruiz, A. L.; Jiménez, J. A., *Los principios científico-didácticos*, Ed. Editorial Universidad de Granada, Granada 2006.

Girardet, H., "Un curricolo di storia como construzioni di reti concettuali", en Pontecorvo, Cl; Tornatore, L (Editores), *Storia e processi di conoscenza*, Ed. Letescher, Turín, 1983, 269-316.

Graves N. J., *La enseñanza de la geografía*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1985, 151-177.

Milburn, D., "Children's vocabulary" en Graves, N. (Ed.), *New movements in the study and teaching of geography*, Ed. Temple Smith, Londres, 1972, 107-120.

Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Ed. Morata, Madrid, 1993.

Prats Cuevas, J., "Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales", *Iber*, núm. 24, Abril 2000, 7-17.

Santisteban Fernández, A., "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 4, 2006, 101-122.

Taba, H., *Elaboración del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974.

Torres Bravo, P. A., *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, Ed. Universidad Nacional a Distancia, 2001.

Trepas Carbonell, C. A.; Comes Solé, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y Graó, Barcelona, 1996.

Trepas Carbonell, C. A., *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial Graó, Barcelona, 1995.





## 11. LA CAUSALIDAD: UN EJEMPLO DE CONCEPTO ESTRUCTURANTE

### 11.1. ACTIVIDAD INICIAL

Los docentes muchas veces solicitan a sus alumnos que realicen explicaciones ¿Pero se les ha enseñado a los alumnos a explicar? y ¿Los docentes disponen de técnicas, estrategias, materiales o recursos para desarrollar la causalidad en el aula? Por tanto, las siguientes preguntas están dirigidas a tomar conciencia sobre el grado de conocimiento de este concepto estructurante y de cómo se puede proceder a enseñarlo.

- a. Enumera los diferentes tipos de explicaciones que conozcas.
- b. Presenta una propuesta para desarrollar la explicación causal en el aula.

### 11.2. EL DESARROLLO DE LA CAUSALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El ser humano desde sus inicios ha intentado explicar el medio que se desenvuelve de forma consciente o inconsciente. El desarrollo de la causalidad no sólo le permite desenvolverse mejor en el entorno, sino que además le facilita la predicción de acontecimientos y disponer sus acciones de forma más eficaz para cubrir sus futuras necesidades.

Las primeras explicaciones estaban apoyadas en el egocentrismo, es decir, en la proyección de sus experiencias, necesidades y emociones personales sobre el entorno que le rodea, como ocurre con los niños. En los dibujos infantiles se dibuja el sol con ojos, boca, contento o triste, o bebiendo, en definitiva proyectando sus esquemas interpretativos iniciales sobre la realidad que le rodea.

Progresivamente, el ser humano descubrió que estas explicaciones eran insuficientes y de forma intuitiva observó que las fuerzas de la naturaleza manifestaban ciertas regularidades y procedió a relacionar causas y efectos. Sin embargo, el ser humano encontró, y encuentra, muchos fenómenos que le resultan difíciles de explicar. La Humanidad en el pasado recurrió al mito. Progresivamente la explicación mitológica entró en conflicto con las explicaciones sustentadas en evidencias. En este conflicto la evidencia empírica y la experiencia personal se impusieron. El avance, no obstante, estuvo limitado como consecuencia de la falta de sistematización, de la generalización a partir de experiencias incompletas, de la complejidad de las relaciones en el medio, o de la proyección de sentimientos y prejuicios personales.

El niño recurre a la representación que Piaget denomina magia y que consiste en el establecimiento de relaciones causales al azar. Por ejemplo, el niño se dirige a casa y piensa en la comida que le han preparado que posiblemente incluye verduras o pescado que a él no le gustan. Se enfada y da una patada a una piedra, pero cuando llega a casa se encuentra el plato de macarrones que sí le gustan. Al día siguiente al salir del colegio vuelve a pensar en la comida y se acuerda que ayer le fue bien y que dio una patada a una piedra. Entonces

decide dar otra patada a una piedra con el objetivo de volver a encontrar su plato favorito.

Con la aparición del razonamiento, inicialmente deductivo, se introdujo el método científico. El método deductivo propuesto por Aristóteles implica la existencia de una estructura cognitiva en la que se distingue la premisa mayor o verdad evidente y universal, la premisa menor o verdad particular y un nexo que une las premisas con una conclusión o nueva verdad. El problema de este método estaba en la aceptación de premisas mayores falsas o incompletas que sólo conducían al error.

Posteriormente Francis Bacon, para evitar estos problemas, propuso, sin renunciar al método deductivo, la observación directa de los fenómenos y a partir de ella, tras la observación de muchos particulares, la construcción de generalizaciones o verdades universales. Esta propuesta condujo al método empírico, que se completó con el razonamiento inductivo consistente en una estructura que avanza de premisas particulares a conclusiones generales.

La síntesis entre el método deductivo e inductivo se produjo con la introducción de la hipótesis que reemplazaba a la premisa mayor en el método deductivo. Se considera que Darwin fue el promotor de este cambio al introducir la teoría de Malthus sobre la lucha de la existencia como premisa mayor, y aplicarla a los casos particulares que iba observando en la naturaleza. La teoría debe ser entendida como una propuesta de una posible relación entre causa efecto con la intención de predecir fenómenos.

Esta representación lineal de la forma del desarrollo de la explicación causal no debe ocultar que el proceso ha sido más complejo y que, en consecuencia, se ha producido una diversificación de métodos y formas de aplicar la lógica y la observación.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje una cuestión relevante, que se han planteado tanto docentes como investigadores, ha sido la de conocer cómo los alumnos resuelven los problemas o proporcionan explicaciones y cómo aplican modelos explicativos causales que permitan establecer sólidas relaciones entre la causa/s y efecto/s.

La comprensión de la causalidad histórica implica tanto el establecimiento de relaciones causales para explicar los fenómenos históricos, como para poder entender y desenvolverse en el presente, o influir en acontecimientos venideros.

El aprendizaje de la historia, como exponen varios autores (Carretero, Pozo, Asencio; 1989, 141), no se encuentra limitado a la descripción de los hechos, sino que se extiende entre otras competencias al desarrollo de la explicación e interpretación.

Para muchos ciudadanos la historia es una asignatura que se ha aprendido por repetición memorística. Las actividades en ella se han limitado a memorizar nombres, hechos y fechas, a copiar del libro y a hacer resúmenes y otros ejercicios parecidos. La introducción del razonamiento en la asignatura de historia se hace imprescindible si se quiere conseguir un aprendizaje significativo.

La causalidad, según la psicología genética, depende del desarrollo cognitivo del ser humano. Piaget (1993) afirmaba que el razonamiento del niño se halla muy influenciado por sus deseos y creencias, viéndose las representaciones del mundo en los primeros estadios evolutivos del niño muy afectadas por el egocentrismo y el sincretismo, o dificultad para discernir las partes de un todo y las relaciones entre éstas. La influencia de las creencias y deseos igualmente se hallan presentes en el razonamiento del adulto. Según Rivière, Núñez, Barquero y Fontela (2004: 198), las “actitudes proposicionales” (deseos, creencias) podrían ser consideradas esenciales en el desarrollo de las explicaciones históricas. Un niño podría pensar que Julio César cruzó el río Rubicón porque así lo quiso.

El razonamiento se halla presente en muchos momentos de la vida cotidiana del adulto, pero éste no siempre es estructurado. La forma de procesar la información corresponde a lo que se denomina razonamiento informal (Limón y Carretero, 1995) y es diferente a lo que se entiende por razonamiento causal o explicación causal que posee una fundamentación en las estructuras que ofrece la lógica.

Diferentes investigadores (Perner, 1994; Whiten, 1991) se han cuestionado la forma en la que los seres humanos elaboran el sistema de conceptos e inferencias y construyen actitudes proposicionales, tanto sobre sí mismos como sobre los demás. Este sistema ha sido considerado como una capacidad humana y su estudio ha permitido elaborar la denominada *teoría de la mente*. La teoría de la mente busca explicar como el ser humano es capaz de predecir y “explicar” acciones humanas específicas.

Desde el punto de vista didáctico, cabe destacar que la investigación sobre la explicación y el dominio de la causalidad en historia, según Carretero (2004) se halla más retrasada que en otras ciencias como la física o las matemáticas.

En los inicios de la década de 1990 entre los investigadores más referenciados destacan Holt (1990), Wineburg (1991) o Leinhardt, Beck y Stainton (1994).

La investigación en España sobre cómo aprenden y resuelven los problemas los alumnos de Historia no ha avanzado mucho como nos recuerda Carretero (2004, 13): *“Curiosamente, creemos que muchos de estos trabajos hoy día ya consolidados en el ámbito internacional, no se han conocido suficientemente en el panorama español, quizá por cuestiones idiomáticas”*.

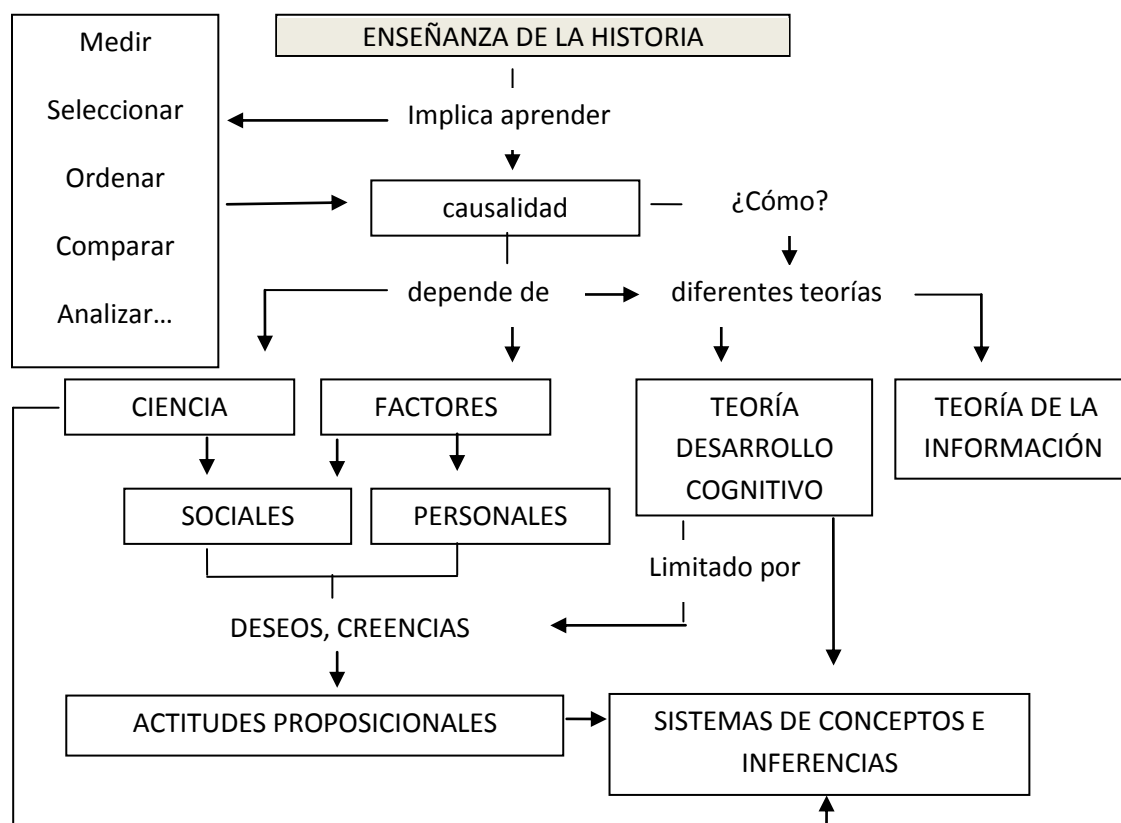
No obstante, esta cuestión ha merecido la atención de investigadores españoles y con posterioridad a la afirmación de Carretero han surgido diferentes publicaciones en las que se recoge la preocupación didáctica por la causalidad como la de García y Jiménez (2006).

La evolución de la causalidad a lo largo de la historia ha repercutido en el establecimiento de diferentes tipos de explicación, que a grandes rasgos pueden coincidir con las que establece el ser humano a lo largo de su vida.

Como señalan Rivière, Núñez, Barquero y Fontela (2004:198) la explicación basada en creencias y deseos o en un conocimiento intuitivo es la que todavía se puede encontrar en los niños. La explicación cronológica, sustentada en el problema de medir el tiempo, pero también en la de crear hitos de referencia

que permitan la orientación temporal, ha estado presente en la ciencia y en la escuela prácticamente hasta nuestros días.

Cuadro 11.a. Enseñanza de la historia y explicación



Muchos alumnos consideran que la mera secuenciación de acontecimientos constituye una forma de explicar la historia.

La explicación causal, aunque se incorporó de forma estructural desde el siglo XVIII a la labor del historiador, ha tardado más tiempo en introducirse en la enseñanza. La explicación histórica se consolida en la enseñanza secundaria y bachillerato desde la década de 1970, con el cambio del modelo político de Estado.

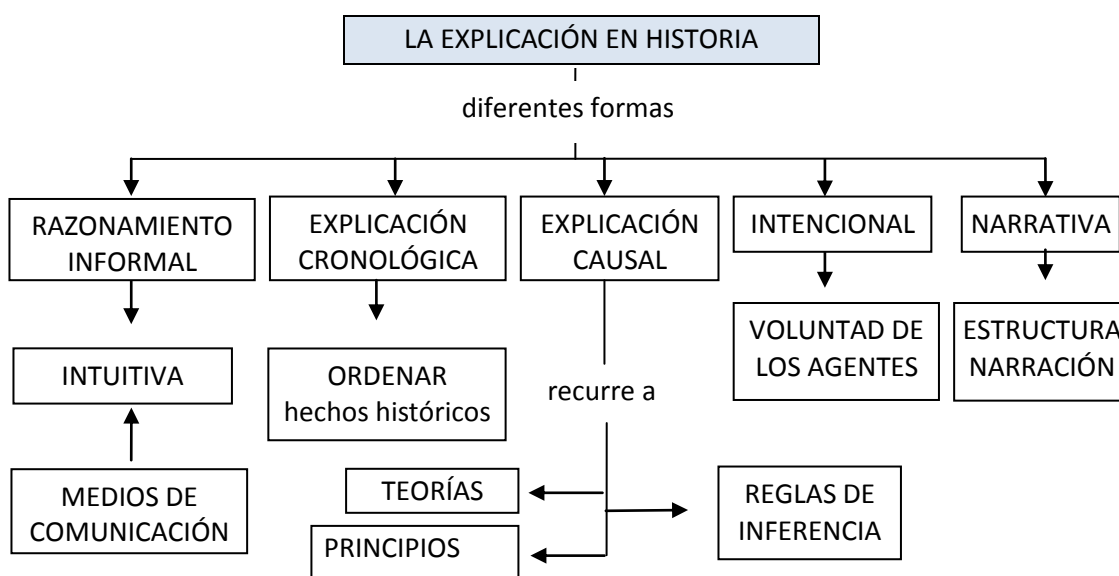
La explicación intencional o teleológica se manifiesta con más intensidad en la historia durante el siglo XIX, incorporándose como un tipo más de causalidad. Este tipo de explicación también está presente en los niños cuando por ejemplo afirman que un determinado hecho histórico ocurrió porque era la voluntad de un personaje, clase social, pueblo o nación.

La explicación narrativa se ha incorporado y consolidado desde finales del siglo XX, al considerar con más detalle la producción histórica tras la crisis y negar la causalidad (Topolski Jeretz, 2004). La narración histórica puede recurrir a la explicación causal, pero no está libre de los valores del historiador y del deseo de convencer de éstos.

Como propuesta para desarrollar en la enseñanza la causalidad se distinguen los siguientes pasos:

1. Superar la centración o establecimiento de una sola relación causa-efecto.
2. Mostrar ejemplos de textos históricos con explicaciones en los que la causa y el efecto estén próximos.
3. Introducir la explicación causal desde el entorno o experiencia del alumno.
4. Incorporar en el último curso de primaria la consideración de varias variables o relaciones causales al mismo tiempo. El dominio multicausal procede desarrollarlo en la educación secundaria y en el bachillerato.

Cuadro 11.b. La explicación en historia



### 11.3. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**11.3.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema

**11.3.2. Actividad.** La innovación educativa implica en primer lugar el que los alumnos aprendan a diferenciar entre describir y explicar. Como se puede comprobar en numerosas ocasiones cuando se pregunta a un alumno explica, éste se limita a describir. En segundo lugar el desarrollo de la causalidad supone que el alumno descubra que la cronología no es el soporte central y que en historia la mera datación o disposición secuencial de acontecimientos no es suficiente para explicar. En tercer lugar el aprendizaje de la historia consiste en descubrir los diferentes tipos de explicación en las producciones de los historiadores. ¿Qué textos seleccionarías como modelos de las diferentes explicaciones? Elabora un dossier con distintos modelos e indica las posibles dificultades que pudiera tener el alumno para reconocer las diferentes explicaciones.

**11.3.3. Actividad.** Diseña una actividad orientada a descubrir la capacidad explicativa de los alumnos.

**11.3.4. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones

- A. ¿Cómo ha evolucionado la explicación causal?
- B. ¿Cómo son las primeras explicaciones del niño?
- C. ¿Qué es la teoría de la mente?
- D. ¿Qué tipos de explicación conoces?

**11.4. FUENTES DOCUMENTALES**

Aróstegui Sánchez, J., *La investigación histórica: teoría y método*, Ed. Crítica, Barcelona, 1995.

Ausubel, D. P.; Novak J.D.; Hanessian, H., *Psicología educativa*, Ed. Trillas, México, 1976.

Benejam Argimbau, P.; Pagès Blanch, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Universidad de Barcelona, Ed. Horsori, Barcelona, 1998.

Balltorí, R.; Pagès, J.; Tatjer, P.; Valls, C., "El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.1, 1990, 9-38.

Borghi, B., "Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica" en Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia, M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P., *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza, 2010, 75-84.

Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1989.

Carretero Rodríguez, M., *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995.

Carretero, M.; Jacott, L.; López-Manjón, A., "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en Carretero, M., *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995, 63-81.

Carretero Rodríguez, M., "Comprensión y enseñanza del tiempo histórico", *Aula de innovación educativa*, núm. 67, diciembre, 1997, 26-34.

Carretero, M.; Pozo, J. I.; "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Aprendizaje visor, Madrid, 1989, 139-163.

Carretero Rodríguez, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004.

Carretero, M.; Limón, M., "Evaluación de evidencias y razonamiento histórico", en Carretero, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 249-272.

Castañeda Yáñez, M., *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*, Ed. Trillas, México, 1982.



- Galindo Morales, R., *La enseñanza de la Historia en secundaria*, Ed. Algaida, Sevilla, 1997.
- García Ruiz, A. L.; Jiménez López, J. A., *Los principios científico-didácticos*, Ed. Editorial Universidad de Granada, Granada 2006.
- García Ruiz, A. L.; Jiménez López, J. A., “Aplicación práctica del principio científico de causalidad en la enseñanza de la geografía y de la historia”; *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, núm. 36, 2006, 55-71.
- García Ruiz, A. L.; Jiménez López, J. A., *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*, Ed. Universidad de Granada, Granada, 2010.
- Girardet, H., “Un curricolo di storia como construzioni di reti concettuali”, en Pontecorvo, Cl; Tornatore, L (Editores), *Storia e processi di conoscenza*, Ed. Letescher, Turín, 1983.
- Graves N. J., *La enseñanza de la geografía*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1985, 151-177.
- Hernández, F. X.; Ordeix, L.; Santacana, J., “De la causalidad a la causalidad histórica: la construcción de procedimientos en Historia”, *Aula de innovación educativa*, núm. 3., junio 1992. <http://aula.grao.com/revistas/aula/003-didactica-de-los-procedimientos--distintas-formas-de-elaboracion-y-gestion/de-la-causalidad-a-la-causalidad-historica> [Consulta 20 febrero 2012]
- Holt, T., *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*, College Entrance Examination Board, Nueva York, 1990.
- KLAHR, D., “Modelos de desarrollo intelectual basados en el procesamiento de la información”, en Carretero M.; García Madruga, J.A., (comps.), *Lecturas de psicología del pensamiento*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, 221-253.
- Kohn, Clyde F., “Resolución de problemas reales”, Graves, N. J., *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía*, Ed. Teide, Barcelona, 1989, 123-150.
- Leinhardt, G.; Beck, I. L.; Stainton, C., *Teaching and learning in history*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1994,
- Limón, M.; Carretero, M., “Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico”, en Carretero, Mario, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995, 117-157.
- Martínez-Shaw, C., “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, en Carretero, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 25-46.
- Mattozzi, I., “La investigación sobre la didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada” en Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>; Rivero Gracia, M<sup>a</sup> P.; Domínguez Sanz, P., *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza, 2010, 95-104.
- Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Ed. Morata, Madrid, 1993.

- Peel, E.A., *The nature of adolescent judgment*, Ed. Stamp Press, Londres, 1971.
- Perner, J. *Comprender la mente representacional*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- Prats Cuevas, J. (1997): "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable", en VVAA (1997): *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Ed. Diada y AUPDCS, 8-25.
- Prats Cuevas, J., "Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales", *Iber*, núm. 24, 2000, 7-17.
- Rivière, Á.; Núñez, M.; Barquero, B.; y Fontenla, F., "La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos una perspectiva evolutiva" en Carretero, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 197-214.
- Santisteban Fernández, A., "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 4, 2006, 101-122.
- Shemilt, D., "Adolescent ideas about evidence and methodology in history", en Portal Ch., *The history curriculum for teachers*, Ed. The Falmer Press, Londres, 1987.
- Taba, H., *Elaboración del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- Topolsky, J., *Metodología de la Historia*, Ed. Cátedra, Madrid, 1985.
- Topolski J., "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia", en Carretero, M.; F. Voss, J., *Aprender y pensar historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 101-119.
- Torres Bravo, P. A., *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, Ed. Universidad Nacional a Distancia, 2001.
- Trepát, C. A.; Comes Solé, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y Graó, Barcelona, 1996.
- Trepát Carbonell, C. A., *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial Graó, Barcelona, 1995.
- Von Wright, G. H., *Explicación y comprensión*, Ed. Alianza, Madrid, 1987.
- Voss, J. F., Charrochi, J.; Carretero, M., "La causalidad histórica: acerca de la comprensión "intuitiva" de los conceptos de suficiencia y necesidad", en Carretero, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 273-294.
- Whiten, A. (Ed). *Natural theories of mind*, Ed. Basil Blackwell, Oxford, 1991.

Wineburg S., "Historical problema solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence", *Journal of Educational Psyschology*, núm. 83, 1991, 73-87.

Zaragoza Ruvira, G. "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente" en Carretero, M.; Pozo J.L.; Asencio M. (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Visor, Madrid, 1989,165-177.



## **12. TIEMPO HISTÓRICO: OTRO EJEMPLO DE CONCEPTO ESTRUCTURANTE**

### **12.1. ACTIVIDAD INICIAL**

La enseñanza de la historia requiere distinguir entre tiempo histórico y tiempo cronológico. Inicialmente se supone que desde la educación primaria se introduce al niño en la medición del tiempo. Sin embargo, pensar que los alumnos de secundaria y bachillerato han aprendido a medir el tiempo sin comprobarlo es caer en el error del didactismo. Por esta razón se propone esta actividad inicial.

Elabora el eje cronológico de la historia de la Humanidad. Compara el resultado con los compañeros de la clase. ¿Se utilizan correctamente las categorías temporales?

### **12.2. EL CONCEPTO Y SUS CATEGORÍAS**

Tanto el concepto de causalidad como el de tiempo histórico son difíciles de enseñar por su naturaleza abstracta. Las categorías en un concepto por observación son relativamente fáciles de formar. El ser humano pronto adquiere y aplica las categorías de tamaño, la forma, el material o el color en un objeto de la vida cotidiana. En cambio el ser humano sabe de forma intuitiva que es el tiempo, pero cuando se le pide su definición se encuentra con un serio problema para responder. De la misma forma si se continúa preguntando qué categorías acompañan al concepto de tiempo histórico la dificultad de contestar se agrava aún más. Como ya expuso Milburn (1972) una parte importante de los contenidos que se incluyen en los libros de texto y en clase se utilizan sin haber sido previamente definidos. Éste puede ser el caso del concepto de tiempo histórico. La formación del mismo se inicia en la educación infantil y se desarrolla en las siguientes etapas educativas. Al problema de la abstracción se suma el dinamismo en la definición del mismo. Para el especialista, el concepto de tiempo histórico que tenía el historiador decimonónico no es el mismo que tienen los historiadores actuales, que además lo entienden de forma diferente según su concepción de la historia.

Todas estas dificultades no deben servir para excluir la enseñanza del concepto desde los primeros momentos de la escolarización. Al contrario, es evidente a lo largo de la historia la necesidad que ha tenido el ser humano de medir y comprender el tiempo. Esta misma necesidad está presente en las personas desde sus primeros años de vida. Por tanto, la investigación y la innovación se han dirigido, y continúan en el presente, buscando las formas de enseñar el concepto de tiempo histórico de la forma más eficaz y eficiente.

La definición de tiempo resulta difícil y suele acompañarse de muchos calificativos.

El primer tiempo que el ser humano forma es el tiempo físico o astronómico, es decir, el día (mañana y tarde), la noche, los ciclos lunares y el ciclo solar o año astronómico. Posteriormente, se descubre el tiempo social o formas de medir y clasificar el tiempo, la semana, el mes, el año, etc. Sin embargo, no se

profundiza en este nivel de conceptualización hasta que se toma conciencia en que, a diferencia del primero, depende de criterios establecidos por la sociedad: ¿Por qué la semana tiene siete días y no diez? ¿Por qué los días del mes varían de 28 a 31 y no existen meses de 40 días? ¿Por qué los chinos tienen un año distinto de los europeos o los musulmanes? ¿Por qué se celebra el 12 de octubre y no 14 de julio o el 4? ¿Por qué son festivos los domingos en nuestro caso, y no los sábados o viernes? El desarrollo de este tiempo se acompaña de la introducción del tiempo cronológico o tiempo medido desde el ámbito de la experiencia, o a partir de parámetros que cada sociedad construye. El tiempo histórico se inicia con el desarrollo de la causalidad y la interpretación, y se suele identificar con la contextualización de la experiencia (Kairós). El concepto incorpora un sentido distinto cuando se le añade el término atmosférico.

Por tanto el concepto de tiempo presenta muchos significados según los términos que le acompañan.

Esta complejidad aumenta cuando se considera la perspectiva psicológica y se distingue entre tiempo vivido, percibido y concebido. El primero corresponde a un tiempo egocéntrico sustentado en la propia experiencia, el segundo se construye desde la descentración e implica el descubrimiento de un tiempo social compartido y el tercero se elabora desde la abstracción y la generalización.

Como ya se ha expuesto el proceso de conceptualización se inicia desde el entorno. De este modo Piaget (1972) indicaba que el tiempo no podía ser percibido y concebido fuera de los seres humanos y de los cambios que se producían en su entorno. De este modo, los estímulos que llegan a nuestro cerebro contienen un referente temporal: esta mañana tenía calor y ahora hace fresco. Los estímulos a través de un proceso de selección, comparación y abstracción forman unos conjuntos con características similares o clases que se agrupan en jerarquías o categorías.

La preocupación en la enseñanza del tiempo se ha dirigido a clasificar las nociones en categorías. Una de las clasificaciones de referencia en el campo de la enseñanza la introdujo Hannoun, H., (1977). Según este investigador el descubrimiento analítico del tiempo por parte de los niños atraviesa cinco etapas, cada una de ellas asociada a una serie de categorías, y nociones temporales:

- a) Tomar conciencia de su tiempo y su ritmo personal.
- b) Tomar conciencia de la orientación del tiempo (categorías de presente, pasado y futuro).
- c) Tomar conciencia de las posiciones relativas de los momentos en el tiempo (simultaneidad y duración, estando esta última dividida en cambios y permanencias).
- d) Tomar conciencia de las duraciones y velocidades (lentitud y rapidez).
- e) Medir el tiempo (números y relaciones matemáticas).



Más recientemente, Trepát Carbonell (1996) ha publicado otra clasificación de las categorías sobre el concepto de tiempo (sin adjetivos), en las que incluye nociones o expresiones de la vida cotidiana.

Cuadro 12.a. Categorías y expresiones del concepto de tiempo. Trepát (1996)

| CATEGORIAS  | SUBDIVISIÓN     | EXPRESIONES  |
|-------------|-----------------|--|
| RITMOS      | - Consecuencia  | Raramente, a veces, a menudo.  |
|             | - Regularidad   | Siempre, regularmente, irregularmente.   |
|             | - Lentitud      | Lento, lentamente, poco a poco, más lento que, más rápido que.   |
|             | - Rapidez       | Rápido, rápidamente, de prisa, más rápido que, menos rápido que, date prisa.   |
| ORIENTACIÓN | - Presente      | Ahora, hoy, en este momento.   |
|             | - Pasado        | Antes, ayer, hace tiempo, anterior, en otros tiempos, entonces.  |
|             | - Futuro        | Después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente.  |
| POSICIÓN    | - Sucesión      | Antes, después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que, primero, segundo... |
|             | - Simultaneidad | Al mismo tiempo que, durante, a la vez, justamente.  |
| DURACIONES  | - Variabilidad  | Poco duradero, pasajero, efímero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más tiempo que, desde que/ hasta que.                           |
|             | - Permanencia   | Duradero, estable, permanente, eterno, siempre, de entonces hasta ahora.   |

Estas categorías también están presentes en el tiempo histórico, pero Trepát, considerando la naturaleza de la historia establece las siguientes:

Cuadro 12.b. Categorías del tiempo histórico según Trepát (1996).

| CATEGORIAS   | DEFINICIÓN   |
|--|--|
| 1. Las eras y periodizaciones  | Frontera entre el tiempo histórico y el cronológico. Organiza, a partir de criterios de la comunidad de historiadores, las secuencias históricas. Contiene las razones históricas y míticas del tiempo civil.  |
| 2. Los tiempos míticos, en especial los primordiales y los escatológicos.        | El mito es el antecedente de la historia como ciencia. El mito en su orden imaginativo es una alta virtualidad didáctica y, además, constituye una fuente histórica importante del tiempo de larga duración (mentalidades).  |
| 3. El tiempo de sucesión o el orden de aparición de los hechos.                  | El primera preocupación en la memoria particular o colectiva consiste en organizarla por orden lineal según el antes y el después. Es uno de los primeros aprendizajes, tanto en lo que corresponde al tiempo civil o cronológico como por lo que respecta a disponer de una herramienta ordenadora previa e imprescindible. Hay que insistir didácticamente en los sistemas de su representación.   |
| 4. La duración relacionada con la naturaleza de los distintos hechos históricos. | Continuidad entre dos momentos. La duración está relacionada con la naturaleza del hecho: vida cotidiana (duración corta), económicos (duración media-ciclos), demográficos, ideológicos (larga duración). La larga duración es el tiempo estructural, la media duración es el tiempo coyuntural y la corta duración es el tiempo ordinario, periodístico.   |
| 5.- La simultaneidad, especialmente de las duraciones.                           | Existencia o realización de dos o más acontecimientos al mismo tiempo. Es fundamental en la comprensión del tiempo histórico. La simultaneidad también debe ser aplicada a los ritmos de los diversos estratos históricos.   |
| 6.- Los ritmos (aceleraciones, estancamientos y retrocesos).                     | Ritmo en historia se refiere a la velocidad entre dos o más cambios. Si los cambios se suceden de forma rápida, se habla de <i>aceleración</i> . Si, por el contrario, los cambios se dan muy de tarde en tarde se habla de <i>estancamiento</i> . Si una situación histórica cambia en sentido negativo se considera un <i>retroceso</i> . Si los cambios son importantes y se concentran en un intervalo temporal corto, se habla de <i>ruptura o take-off</i> . |

Casi del mismo modo García y Jiménez (2006) distinguen la medida del tiempo que incluye la cronología y la periodización, el ritmo temporal, la duración temporal, el sentido temporal y el continuo temporal.

La conceptualización del tiempo requiere el dominio de instrumentos que permitan medir el tiempo, es decir, el dominio de la cronología. Esta categoría permite posicionarse al observador y orientarse en el tiempo, descubriendo los cambios, los ritmos, las duraciones y la simultaneidad. Por tanto, constituye una categoría esencial en la conceptualización de tiempo histórico, pero como coinciden la mayoría de los investigadores, su adquisición no garantiza la comprensión del mismo.

Si la ciencia en sus primeros pasos prestó atención a medir el entorno y los fenómenos que en él se desarrollaban, en una segunda fase intentó clasificarlos. De esta forma no es de extrañar que en los siglos XVIII y XIX los científicos se dedicaran a clasificar, plantas, animales, rocas y minerales, elementos químicos, etc. En este caso, la conceptualización del tiempo igualmente pasa por el dominio de la periodización del tiempo. La periodización es útil porque permite clasificar la información histórica buscando los rasgos o atributos esenciales. Sin embargo, la periodización ha sido cuestionada por diferentes razones; unas veces porque los criterios que se utilizan dependen de convencionalismos y otras veces por división en compartimentos estancos que aparentemente niegan la continuidad del tiempo. La periodización implica poner límites y la selección de hechos que sirvan como orientación temporal, al mismo tiempo que confieran identidad al tiempo periodizado.

La categoría de sucesión se halla estrechamente vinculada a la causalidad lógica. La causa siempre antecede a la consecuencia. Esta circunstancia ha influido e influye en que los alumnos piensen que, con la mera ordenación histórica ya se está ofreciendo una explicación causal, como así lo pensaron en el pasado los historiadores positivistas. La estructura narrativa de la historia también está relacionada con esta categoría. La narración histórica suele ser más fácil de entender cuando presenta primero un contexto con las causas y finaliza con las consecuencias. Por tanto, la propia estructura narrativa suele establecer la categoría de la sucesión y de la causalidad.

La categorización de la duración también se desarrolla muchas veces de forma intuitiva. De hecho, la distribución de los contenidos en temas induce al error de pensar que el Paleolítico y Neolítico, al que dedicamos un tema, duró lo mismo que la Historia Antigua al que dedicados otro tema. De la misma forma cuando se termina el tema del Paleolítico, piedra tallada, y se inicia el Neolítico, piedra pulida, los alumnos piensan que con la irrupción de la nueva técnica se abandonó la antigua, o que la economía depredadora desaparece con el desarrollo de la agricultura y no concibe que en nuestra época la actividad pesquera, es una continuación de la primera. La categoría duración, a su vez, es inseparable de la comprensión de cambio y permanencia, presentes en los ejemplos anteriores.

La categoría de simultaneidad implica, tanto un ejercicio de descentración como de utilización de distintas variables al mismo tiempo. Aunque esta categoría ya está presente en los niños de educación primaria, su desarrollo constituye una cuestión clave de la educación secundaria y bachillerato. Esta categoría se halla especialmente vinculada al concepto espacial, pues en ella se trata de disponer en el mismo tiempo, pero en espacios diferentes, la información histórica.

La categoría de ritmo se asocia a la distribución temporal de la información histórica. El alumno puede percibir que en determinadas etapas predominan los cambios y que en otras los hechos se caracterizan por su permanencia. No obstante, esta categoría también puede estar influida por el discurso narrativo. El conocimiento del historiador con mayor o menor profundidad del tema puede transmitir la sensación de que en una determinada etapa histórica los acontecimientos se desarrollan con mayor o menor velocidad.

### 12.3. LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO

La respuesta a la pregunta ¿Cómo comprenden los alumnos el tiempo histórico? se presenta difícil y además ha ido variado en el transcurso de los años.

Desde una *posición piagetiana* la contestación a la anterior pregunta ha incluido distinguir tres tipos de tiempo en el aprendizaje del ser humano:

- el tiempo vivido que corresponde a las experiencias directas de la vida.
- el tiempo percibido formado por las experiencias situadas externamente.
- el tiempo concebido construido mentalmente y que prescinde de referencias concretas.

En esta teoría la comprensión del tiempo histórico implicaba las siguientes habilidades (Carretero, 1997):

- a) Ser capaz de ordenar cronológicamente acontecimientos que han ocurrido en diferentes momentos del transcurso temporal.
- b) Ser capaz de clasificar acontecimientos que, aunque hayan ocurrido en momentos cronológicamente distintos, son similares desde el punto de vista del desarrollo histórico.
- c) Ser capaz de establecer relaciones causales entre acontecimientos históricos ocurridos en momentos distintos de la Historia, tanto en tiempos cortos como en tiempos largos.

Sin embargo, el intento de aplicarlo a los períodos de Piaget (preoperacional, operacional y operacional formal) condujo a los psicólogos a negar la posibilidad de considerar la Historia al menos hasta los 12 años, que es cuando se inician las operaciones formales o abstractas.

Estudios más recientes de algunos investigadores están obligando a una revisión de este planteamiento. El concepto de tiempo puede ser comprendido ya desde los primeros cursos de primaria si se empieza a trabajar con la orientación del tiempo. Para ello se deberá considerar:

- a) Que las primeras experiencias temporales de la persona son de carácter reiterativo y se suceden rítmicamente (día, noche, estaciones, clases, recreos).
- b) Que las experiencias posteriores se estructuran alrededor de algún hecho referencial clave siempre de carácter personal (antes o después de algún cumpleaños, de los Reyes). Este segundo tipo de experiencias es el que puede el docente utilizar para introducir la *orientación del tiempo*.

Carretero (1997), propone la siguiente evolución en la adquisición de esta categoría en el tiempo, es decir, la orientación en el tiempo:

CUADRO 12.c. Adquisición de la categoría: orientación del tiempo

| Referencias temporales ligadas a hechos personales. | Referencias temporales ligadas a hechos familiares.            | Referencias temporales ligadas a hechos sociales o convencionales. | Referencias temporales con fechas. |
|---|--|--|------------------------------------|
| "Aquello pasó después de tener yo el sarampión"     | "Aquello pasó antes de que papá tuviera el accidente de coche" | "Aquello pasó después de las Olimpiadas de Barcelona"              | "Aquello pasó antes de 1992"       |

La comprensión del tiempo histórico en la educación secundaria incluye que el alumno descubra que este concepto es una construcción humana, que le permite no sólo conocer el pasado, sino también explicarlo e interpretarlo. La enseñanza de tiempo histórico implica dotar al alumno de *herramientas* o contenidos que le ayuden además de medir o clasificar a explicar e interpretar.

#### 12.4. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

La investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico se ha dirigido hacia:

- Cómo construye el ser humano el tiempo histórico.
- Qué dificultades de aprendizaje se derivan de la propia naturaleza de la historia.
- Qué materiales y recursos facilitan la construcción del tiempo histórico.
- Qué actividades y estrategias son mejores para la enseñanza.

Los estudios en el campo de la didáctica de la historia han conducido a que los historiadores tomen interés por los esquemas cognitivos (evolutivos y plurales) de los alumnos y docentes.

El referente clásico y constante sobre la investigación en la construcción del tiempo histórico en la actualidad está representado en España por el equipo y compañeros de Carretero (2004).

Kieran Egan (1999) ha revisado las teorías clásicas de aprendizaje de Piaget y ha diferenciado cuatro estrategias en la construcción del pensamiento histórico: la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica.

La romántica se desarrolla de los 7 a 14 años, y en esta etapa el ser humano ya distingue sin problema la fantasía de la realidad. Los alumnos buscan personajes reales, con cualidades notables, y cuyas acciones dependen de su voluntad. Las narraciones pueden estar apartadas de la realidad de los alumnos, pero deben poseer estructuras sólidas que permitan explorar los detalles, es decir, que entre otras cualidades ofrezcan una clara estructura

temporal. Cabe observar que esta fase se inicia en la educación primaria y se extiende hasta el primer ciclo de la educación secundaria.

La filosófica se desarrolla entre los 14 y 20 años, y se caracteriza por buscar la causalidad en las producciones históricas, es decir, se recurre a esquemas abstractos para buscar la verdad. Por tanto, este pensamiento está presente ya en el alumno del segundo ciclo de educación secundaria y bachillerato. En el desarrollo de la causalidad tienen una amplia repercusión las categorías de sucesión y simultaneidad.

La investigación sobre la naturaleza del tiempo histórico y la categoría de orden relacionada con la cronología ha sido estudiada por Teruel Melero (1998) quien partió de la hipótesis de que el estudio de las fechas resultaba imprescindible para la construcción de una representación unitaria del tiempo histórico en los alumnos de secundaria. El resultado de su investigación le permitió afirmar que los alumnos tenían dificultad para construir una representación mental con la que ordenar y reordenar con facilidad las fechas. Esta dificultad se manifiesta en la creación de compartimentos estancos y sin conexiones entre sí, y esencialmente en la carencia de un mapa cronológico que les sirviera de eje vertebrador donde anclar sus conocimientos históricos.

Liceras (1997, 2000) y García y Jiménez (2006) han investigado en las dificultades de aprendizaje relacionadas con la propia naturaleza de la historia, abordando puntualmente el tiempo histórico.

Pagés (1997) ha investigado sobre estrategias para la enseñanza del tiempo histórico en la enseñanza secundaria. En este sentido destacan la importancia de la formación de un vocabulario, la utilización de frisos del tiempo, situar imágenes en un eje cronológico, ordenar cronológicamente personajes históricos o colocar objetos en cajas que representan etapas concretas.

La investigación de Torres (2001) se ha dirigido, en general, hacia la temporalidad, pero en particular se quiere destacar el apartado a las ideas previas sobre el tiempo histórico y cómo se ha enseñado éste en las aulas.

Blanco (2007 A) en su tesis ha abordado el problema de la representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria.

Aisenberg (2008) ha dirigido la investigación sobre la narración, lecturas en clase y la construcción de la temporalidad en las narraciones escolares equivalentes a la educación primaria. Tras aplicar un método cualitativo a experiencias de aula llega a un amplio número de conclusiones entre las que se destacan: la ausencia de modelos de representación del tiempo histórico en los textos escolares, y la ausencia de proporcionalidad en diferentes apartados como extensión de unidades didácticas y esquemas conceptuales. Al mismo tiempo pone en evidencia el predominio de métodos memorísticos sustentado en la repetición.

## 12.5. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

### 12.5.1. Actividad. Elabora el mapa conceptual del tema.



**12.5.2. Actividad.** Consulta tres manuales escolares de historia y analiza los ejes cronológicos. ¿Disponen de ejes en varias escalas? ¿Relacionan los ejes de diferentes temas? ¿Cuidan la proporcionalidad? ¿Incluyen hitos para orientarse? ¿Establecen criterios para la periodización? ¿El diseño permite distinguir los cambios, permanencias, las simultaneidades?

**12.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. ¿Qué categorías conforman el concepto de tiempo histórico?
- B. ¿Qué diferencia el tiempo cronológico, del histórico?
- C. ¿Desde el punto de vista didáctico qué tipos de tiempo se distinguen?
- D. ¿Cómo se enseña el tiempo histórico?
- E. ¿Qué dificultades didácticas se han de considerar en la enseñanza del tiempo histórico?
- F. ¿Qué líneas de investigación existen relacionadas con la enseñanza del tiempo histórico?

## 12.6. FUENTES DOCUMENTALES

Aisenbeg, B., “Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 7, 2008, 37-45.

Asensio Chaparria, F. y otros, “El tiempo en la historia. Una propuesta de actividades para secundaria sobre la sucesión”, *Iber*, núm. 44, 2005, 114-125.

Benejam P.; Pagés, J., *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Ed. ICE Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, 1997.

Blanco Rebollo, Á., *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la ESO en Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, 2008. Tesis que se puede consultar en [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1334/01.ABR\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1334/01.ABR_TESIS.pdf?sequence=1) [20 de febrero de 2012].

Braudel, F., *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Ed. Fondo de Cultura Económica Española, Madrid, 2001.

Bueno, B., “El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo” en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 61, 1993, 29-54.

Calaf Masachs, R., *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1994.

Carretero M.; Pozo, J. I.; Asensio, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Aprendizaje Visor, Madrid, 1991.

Carretero Rodríguez, M., *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Ed. Aique, Buenos Aires, 1995.

Carretero Rodríguez, M., “Comprensión y enseñanza del tiempo histórico”, *Aula de Innovación educativa*, núm. 6, 1997, 26-34.

- Carretero Rodríguez, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004.
- Egan, K., *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999.
- Galindo Morales R., *La enseñanza de la Historia en secundaria*, Ed. Algaida, Sevilla, 1997.
- García Ruiz, A. L.; Jiménez, J. A., *Los principios científico-didácticos*, Ed. Editorial Universidad de Granada, Granada, 2006.
- Hannoun, H., *El niño conquista el medio*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- Larrumbe Gorraitz, M. Á.; Casanova Surroca, E., *La Historia continúa, Materiales para comprender mejor qué es la historia*, Ed. ICE Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1994.
- Liceras Ruiz, Á., *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 1997.
- Liceras Ruiz, Á., *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Granada, 2000.
- Michaud, M., *Enseigner l'Histoire au collège*, Ed. Armand Colin, París, 1997.
- Piaget, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, Fondo de cultura económico, México, 1978.
- Pozo .J. I.; Carretero, M.; Asensio, M., "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 23, 1983, 55-74.
- Pozo .J. I.; Carretero, M.; Asensio, M., "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 24, 1983, 55-68.
- Sánchez Prieto, S., "tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica", *Iber*, núm. 11, 1997, 81-93.
- Santacana, J.; Serrat, N., "Una reflexión sobre conceptos aprendidos a través del juego", *Iber*, núm. 30, 2001, 37-45.
- Santisteban Fernández, A., "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, Barcelona, 2007, 19-29
- Serra, J. A., "La orientación en el tiempo en los primeros cursos de primaria", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 67, 1997, 28-34.
- Teruel Melero, M<sup>a</sup> P., "Sobre la comprensión de las nociones temporales en la Educación Secundaria Obligatoria", *Iber*, núm. 15, 1998, 93-98.
- Topolski Jeretz, "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia", en Carretero Mario; F. Voss, James, *Aprender y pensar historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 101-119.
- Torres Bravo, P. A., "Anatomía del tiempo histórico para ESO y Bachillerato", *Iber*, núm.22, 1999, 106-115.
- Torres Bravo, P. A., *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad*:

*Tiempo social y tiempo histórico*, Ed. Universidad Nacional a Distancia, Madrid, 2002.

Toulmin, S.; Goodfield, J., *El descubrimiento del tiempo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

Trepat, C. A., *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial Graó, Barcelona, 1995.

Trepat, C. A.; Comes Solé, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y Graó, Barcelona, 1996.

Whitrow, G. J. *El tiempo en la historia*, Ed. Crítica, Barcelona, 1990.



### 13. ¿CÓMO ENSEÑAR? EL MÉTODO DIDÁCTICO

#### 13.1. ACTIVIDAD INICIAL

Muchas veces el aprendiz de docente acude a un libro, o a un curso esperando hallar el método didáctico que le permita hacer frente con éxito en un futuro a su reto profesional. Sin embargo, progresivamente, se va decepcionando porque, por mucho que busca, no encuentra una respuesta definitiva a la pregunta ¿Cómo enseñar? Salvando la distancia, es como si un historiador novel quisiera encontrar en un libro o en un curso la historia definitiva de Roma.

La investigación sobre el método didáctico requiere previamente conocer qué es el método didáctico, sus características y tipos, por esta razón se procede en las siguientes líneas a contextualizarlo.

Actividad 13.1. ¿Cómo puede influir el método histórico en el método didáctico? Incorpora dos ejemplos de esta relación.

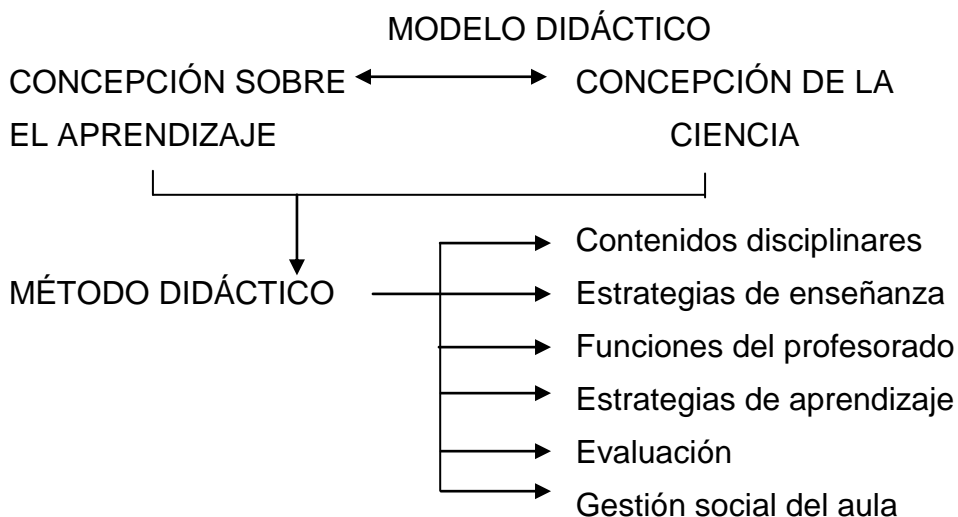
#### 13.2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Etimológicamente la palabra *método* significa “el camino para llegar a algún fin”, “la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”. Un *modelo o método didáctico* es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y desarrollar capacidades o habilidades cognitivas.

El método didáctico no debe confundirse con las estrategias didácticas que son las decisiones que toman los docentes sobre las diferentes situaciones que se crean en el aula con el objetivo de que los estudiantes aprendan.

Para enseñar bien no es suficiente una buena selección de contenidos y un conocimiento profundo de éstos. Además, hace falta conocer cómo aprenden los alumnos dichos contenidos.

Cuadro 13.a. El modelo didáctico



En los *modelos didácticos* suelen distinguirse los *procesos de enseñanza* y los de *aprendizaje*. Los procesos de enseñanza que planifican los docentes son distintos de los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender, aunque bien es cierto que existe una correlación entre ambos. De esta forma, se encuentra una correlación entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje memorístico; y entre la enseñanza por indagación y el aprendizaje constructivo.

El modelo didáctico presenta una manera de enfocar el trabajo en el aula; en él sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan, como se puede observar en el Cuadro 13.a.

Existen diferentes métodos didácticos. Un breve repaso a la historia de la educación nos puede recordar la existencia de numerosos métodos hoy olvidados, pero que en su momento fueron innovadores y tuvieron una amplia difusión. En el siglo XIX por ejemplo se difundió:

- El método simultáneo se basaba en formar diversos grupos de alumnos según su grado de instrucción, de forma que cada lección era explicada a un grupo.
- El método de enseñanza mutuo consistía en dividir los alumnos por grupos o secciones según su grado de instrucción. Estos grupos eran dirigidos por un alumno de una sección superior.
- El método mixto era la mezcla de los dos anteriores, es decir, se dividía la clase en grupos según su grado de instrucción y capacidad, quedando cada grupo dirigido por un alumno de un grupo superior, pero supervisado por el mismo maestro.
- El método individual consistía en enseñar individualmente a cada alumno.

A comienzos del siglo XXI los métodos didácticos más difundidos son:

| <b>Método</b>             | <b>Definición</b>  |
|---------------------------|--|
| Expositivo o magistral    | Presentación lógicamente estructurada de información con una determinada finalidad                                       |
| Estudio de casos          | Estudio intenso y completo de un hecho o problema real con la finalidad, no sólo de conocerlo, sino de intervenir.       |
| Resolución de problemas   | Planteamiento de una cuestión real o hipotética a la que se tiene que buscar respuesta mediante una serie de mecanismos. |
| Aprendizaje por problemas | Planteamiento de un problema que el estudiante ha de resolver.   |
| Aprendizaje por proyectos | Resolución de un problema mediante la realización de un proyecto.  |
| Aprendizaje cooperativo   | Conseguir una meta mediante la implicación de un grupo de alumnos.   |
| Contrato de aprendizajes  | Aprendizaje autónomo de un alumno supervisado por un profesor.   |



Liceras (2000: 220) alude a la proliferación de términos que en el fondo corresponden a un mismo método: “*Lo que unos llaman enseñanza por medio de la indagación, otros lo denominan enseñanza por medio del razonamiento inductivo, de descubrimientos, de resolución de problemas*”. No obstante, la aparente uniformidad de términos no debe ocultar las importantes diferencias de significado.

El *método expositivo o magistral* se apoya en el argumento del conocimiento científico o dominio de la materia por parte del ponente. Las estrategias que contribuyen a una mejor aplicación de este método son:

- Selección previa y estructuración de los contenidos.
- Selección de los términos según ciencia y auditorio.
- Despertar interés por el tema desde el inicio.
- Incorporar un guión o esquema de la sesión.
- Exponer con claridad, expresividad y ritmo.
- Facilitar la toma de apuntes.
- Enfatizar conceptos.
- Atraer la atención desde el comienzo mediante diferentes técnicas como las preguntas retóricas, planteamiento de problemas o hipótesis.
- Incorporar ejemplos o demostraciones.
- Recapitular.
- Anotar datos o nombres difíciles en la pizarra.
- Provocar con frases, ejemplos para favorecer el debate posterior.

Entre las ventajas de este método cabe citar:

- La rápida transmisión de conocimientos.
- La seguridad que confiere la orientación del “experto”.
- La “economía” del proceso de aprendizaje.
- Los costes normalmente reducidos de materiales utilizados.
- La implicación del alumno en la recogida y manipulación de la información.
- La posibilidad de resolver dudas rápidamente o de solicitar más fuentes de información.
- La posibilidad de cuestionar y revisar inmediatamente la información recibida.

Entre los inconvenientes del método cabe destacar:

- La escasa formación científica del ponente.
- La escasa formación didáctica del ponente.
- Las propias carencias del ponente (voz, estado anímico, etc.)

- Los problemas de infraestructuras (sala con mala acústica, inadecuada disposición de los equipos como pantallas, proyectores, etc.).
- Carencias de los alumnos (desinterés, cansancio, etc...).

El estudio de casos se fundamenta en la necesidad de contrastar la teoría y la práctica. Las estrategias que contribuyen a una mejor aplicación de este método son:

- La selección de un caso significativo.
- Elaboración de un guión de trabajo que oriente dicho proceso.
- Estructuración en tres fases: a. Presentación del caso, b. Análisis detallado y c. Conclusiones orientadas a la toma de decisión mediante cooperación.

Las estrategias que contribuyen a una mejor aplicación de este método son:

- Como en otros métodos resulta esencial la selección del caso en el que estén claros los objetivos, los métodos, etc.
- Del mismo modo conviene manifestar a los alumnos las metas o los procesos que se requieren.
- Pero en el proceso el profesor solicitará la opinión de sus alumnos intentando intervenir lo imprescindible.
- El estudio de casos suele acompañarse de la formación de pequeños grupos y de trabajos en seminarios.
- La elaboración de un informe puede convertirse en un material de evaluación muy útil en este caso.
- Este método requiere de los alumnos capacidad para analizar, justificar y argumentar.

Entre las ventajas del método cabe destacar:

- La motivación intrínseca de los alumnos.
- La preparación para el análisis.
- La aproximación a la realidad.
- La conexión con la práctica profesional.

Entre los inconvenientes:

- La tendencia a seleccionar casos sencillos.
- La dificultad de trabajar con grupos numerosos.

El método de resolución de problemas consiste en la generación de rutinas para la aplicación de fórmulas con el objetivo de poner en práctica la teoría. Por esta razón suele ir precedida de la clase magistral. Existe una gran variedad en función de sus características. De este modo, en función de la solución pueden ser abiertos o cerrados, de los procedimientos pueden ser de reconocimiento, algorítmicos, heurísticos, de las tareas: experimentales, cuantitativos, etc.

Las estrategias que lo favorecen son:

- Selección de objetivos y contenidos.
- Elaboración de colecciones de problemas resueltos.
- Explicación y explicitación de procedimientos.
- Desarrollo de ejemplos.
- Corrección de errores.
- Repaso de la teoría.
- Análisis del problema.
- Comprobar resultados.

Las ventajas del método son:

- Posibilidad de atender al ritmo individual.
- Motivación por la superación de problemas.
- Conexión con la realidad.

El *método de aprendizaje por problemas* consiste en la resolución por parte del alumnado de un problema planteado por el docente. Este método busca estimular en el estudiante la necesidad de indagar, experimentar con situaciones próximas a la realidad e intenta alejarse de aprendizajes por repetición como en el caso anterior.

Las estrategias que favorecen el desarrollo de este método son:

- El planteamiento adecuado el problema.
- El establecimiento de reglas de trabajo.
- Identificar las fases del proceso de resolución.
- Hacer el seguimiento del trabajo del grupo considerado.
- Corregir en común las soluciones de los problemas planteados.

Las ventajas del método son:

- Permite aproximar al alumno a la realidad profesional.
- Plantea retos a los alumnos estimulando la aplicación de diferentes capacidades.
- Favorece el trabajo en grupo.

Entre las desventajas del método cabe citar:

- Que requiere disponer ya de conocimientos o habilidades básicas.
- Puede producir ansiedad en los alumnos.
- Requiere una mayor dedicación del profesor.

El *método de aprendizaje por proyectos*, como su nombre indica, se apoya en la elaboración de un proyecto por parte de los alumnos en un tiempo determinado mediante el diseño y planificación de una serie de actividades.

Las estrategias que lo favorecen son:

- Presentar y definir el proyecto.

- Revisar el plan de trabajo de cada equipo.
- Realizar reuniones para discutir y orientar el avance del proyecto.
- Evaluar en común los resultados presentados.

Las ventajas de este método son:

- Los estudiantes aprenden a elaborar sus planes de estudio.
- Permite el aprendizaje integrado de los conocimientos, técnicas, etc.
- Incrementa la confianza del estudiante en sí mismo.
- Favorece el aprendizaje investigador.

Los inconvenientes más frecuentes son:

- La necesidad de que estén motivados los alumnos.
- La falta de conocimientos previos de los alumnos.
- La falta de experiencia en crear planes de investigación.

Un ejemplo de método por proyectos relacionado con la elaboración de un manual sobre educación para la ciudadanía se puede consultar en Pelegrín Campo (2009).

El *método de aprendizaje cooperativo* busca responsabilizar al alumno no sólo de su aprendizaje sino también del de sus compañeros. En este método se prioriza la cooperación frente a la competición. Se considera que la interacción entre iguales favorece el aprendizaje activo y significativo al partir de niveles de competencia parecidos.

Las estrategias que favorecen el método son:

- El preparar los materiales de trabajo.
- El cuidar la composición de los grupos.
- El seguir las actividades de los grupos.
- La intervención en los problemas que surjan.
- El incluir trabajos de evaluación interna.

Las ventajas del método son:

- La motivación por la tarea.
- La implicación de los alumnos.
- La cantidad y calidad del trabajo realizado.
- El desarrollo del pensamiento crítico.
- El desarrollo de la argumentación.

Los inconvenientes del método son:

- Conseguir la participación de todos.
- Exigencia de paciencia e implicación del profesor.

Un ejemplo de aprendizaje cooperativo se puede consultar en la revista *Iber* (núm. 58: 108-120).

El *método de contratos de aprendizaje* se sustenta en un acuerdo establecido entre el docente y el estudiante para la consecución de unos objetivos mediante una propuesta de trabajo autónomo pero supervisado por parte del profesor. El método busca que el alumno se comprometa en su aprendizaje y con ello al mismo tiempo que este motivado. El método de contratos de aprendizaje suele estar unido al uso del portafolio. El portafolio viene a ser la historia documental estructurada de un conjunto cuidadosamente seleccionado de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999: 35).

Las estrategias que favorecen el método son:

- Definir los objetivos.
- Determinar la secuencia de las tareas.
- Establecer tutorías.
- Fijar criterios de evaluación.

Las ventajas del método son:

- Promueve el trabajo autónomo.
- Permite la atención a la diversidad.
- Introduce diferentes ritmos.

Los inconvenientes del método son:

- Requiere un cierto nivel de aprendizaje autónomo del estudiante.

Los métodos didácticos se pueden clasificar de diferente forma según el criterio que se utilice. Un ejemplo de clasificación de métodos didácticos puede ser el siguiente:

Cuadro 13.b. Criterios para clasificar métodos didácticos

| Criterio                              | Tipos   |
|---------------------------------------|---|
| Forma de razonamiento                 | Deductivo, inductivo, analítico y sintético     |
| Coordinación de la materia            | Lógico, psicológico                             |
| Concreción de la enseñanza            | Verbalista o simbólico, intuitivo               |
| Actividades de los alumnos            | Sistemático, ocasional, pasivo y activo         |
| Organización de los contenidos        | Globalizados, no globalizados, de concentración |
| Relación profesor/alumno (número)     | Individual, colectivo                           |
| Relación profesor/alumno (proximidad) | Directa, indirecta (materiales, recursos)       |
| Trabajo del alumno                    | Individual, colectivo, mixto                    |
| Aceptación de la información          | Dogmático, heurístico                           |
| Forma de abordar el tema              | Analítico, sintético                            |

Quinquer (2004) reduce los métodos a tres y los relaciona con unas actividades específicas como queda reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. c. Clasificación de métodos según Quinquer (2004)

|                      |   |
|----------------------|---|
| Métodos expositivos  | Conferencias, preguntas/respuestas, exposiciones/ejercicios.                          |
| Métodos interactivos | Estudios de casos, proyectos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones. |
| Métodos individuales | Materiales de autoaprendizaje: soporte papel, telemática...                           |

La clasificación de Quinquer se apoya en el tipo de actividades que se utilizan. Los métodos didácticos, igualmente, requieren diferentes técnicas asociadas al desarrollo de diferentes capacidades que por ejemplo se explicitan en la concreción de los objetivos o en los enunciados de las actividades que se exigen a los alumnos.

Cuadro 13. d. Relación entre técnicas y actividades según Quinquer (2004)

| Técnicas   | Actividades   |
|------------|---|
| Inductivas | Observación, experimentación, comparación, abstracción, generalización. |
| Deductivas | Aplicación, comprobación, demostración.                                 |
| Analíticas | División, clasificación   |
| Sintéticas | Conclusión, definición, resumen.  |

### 13.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE MÉTODOS DIDÁCTICOS EN CIENCIAS SOCIALES

La línea de investigación en este caso no es específica de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se centra en la *figura del profesor*. El conocimiento de lo que ocurre en la *práctica docente* de aula es escaso, como consecuencia de los escasos estudios que se han realizado y contrasta con una abundancia de propuestas y materiales curriculares. Un referente de este apartado es Pagés (1997, Capítulo X).

Para comprender lo que ocurre en la clase es necesario conocer las teorías o marcos de referencia que guían las acciones de los docentes. La información en este caso se puede obtener de forma directa o indirecta mediante la observación, las entrevistas con profesores o con los alumnos, y análisis de los materiales utilizados.

Conviene tener presente que en muchas ocasiones los docentes no quieren hacer públicas sus teorías o marcos de referencia, por diferentes razones, y por



tanto la información se ha de recoger de forma indirecta. La finalidad de la investigación no es sólo conocer los marcos de referencia ajenos, sino también el tomar conciencia de las teorías propias y poder intervenir sobre los mismos de forma consciente. En cualquier caso, el docente transmite un modelo de sociedad y unos determinados valores, al seleccionar y ordenar unos contenidos, plantear un determinado tipo de actividades y evaluar de una determinada manera su aprendizaje.

Pagés (1997) indica que la recogida de información debe dirigirse a tres ámbitos: el significado de ciencias sociales, la planificación y la enseñanza.

El significado de las ciencias sociales en muchos docentes está muy definido por su ideología y ésta se manifiesta claramente en la planificación, enseñanza y evaluación. La investigación en este caso se puede dirigir a conocer las concepciones de los profesores y estudiantes sobre la ciencia de referencia y las relaciones que existen entre ellas, las concepciones dominantes en los profesores, y la relación entre las concepciones y la ideología del docente. Por el número de publicaciones se puede inferir que la investigación es más accesible en el caso de los alumnos que de los profesores.

En la investigación sobre la planificación docente la atención se ha dirigido hacia el conocimiento del grado de responsabilidad que el docente cree tener en la programación, los criterios que utiliza para programar, y el papel del libro de texto en la programación.

La investigación sobre la enseñanza tiene como objetivo conocer la naturaleza de las decisiones que toman los profesores cuando enseñan. Algunas de las conclusiones a las que han llegado son:

- Que la mayor parte de las estrategias utilizadas por los profesores se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto.
- Algunos profesores recurren a estrategias más variadas pero la mayoría del alumnado no consigue desarrollar un pensamiento que le permita ubicarse ante el mundo e intervenir en él.
- La eficacia de la narración y de la exposición varía ostensiblemente de un profesor a otro.

Para Prats (1997) desde el referente particular del método didáctico, la investigación se puede dirigir hacia:

- El tipo de conocimiento disciplinar que maneja.
- La formación académica.
- La concepción del trabajo del docente.
- La concepción de lo que enseña.
- La evaluación de sus procesos y su repercusión en la práctica.
- Estructura de la toma de decisiones.
- Modelos de procesamiento de la información.
- La evaluación de procesos de planificación.
- Modelos de relaciones con otros profesionales.

- Interpretación de los hechos sociales.
- La relación que establece de su interpretación con la disciplina.

Un ejemplo de investigación sobre la metodología que utilizan los docentes se puede consultar en Galindo (1997) quién se cuestiona cómo enseñan los docentes la historia en la Educación Secundaria Obligatoria (2º ciclo) y Bachillerato.

La investigación se estructura aproximadamente en los siguientes apartados:

- a. Delimitación de la investigación. Definición, contexto y objetivos de la investigación.
- b. Descripción de la muestra. Criterios de selección, características del profesorado.
- c. Recogida y análisis de la información. Entrevistas, observaciones de aula, instrumentos para la recogida de datos, transformación de datos, búsqueda de categorías, unidades de análisis, codificación de datos.
- d. Respuesta a las preguntas: ¿Cuál es la visión del profesorado? ¿Qué y para qué enseñar? ¿Qué actividades desarrolla y qué materiales utiliza? ¿Qué, cómo y cuándo evalúa?

#### 13.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**13.4.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema

**13.4.2. Actividad.** Cómo habrás podido comprobar es más fácil investigar sobre los métodos que se han usado que proponer con argumentación un nuevo método. La investigación individual en este último caso resulta difícil, por no decir imposible, por esta razón, la actividad que se propone es que busques grupos de investigación sobre el método didáctico aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Qué equipos hay en España y qué están trabajando?

**13.4.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones

- A. ¿Qué es el método didáctico?
- B. ¿Qué métodos didácticos se utilizaron en el siglo XIX?
- C. ¿Qué métodos didácticos se utilizan en la actualidad?
- D. ¿Sabes las ventajas y desventajas de los métodos didácticos actuales?
- E. ¿Qué conclusiones nos aporta Pagés sobre los métodos didácticos en España?
- F. ¿Qué propone investigar Prats?
- G. ¿Qué ha investigado Galindo?

#### 13.5. FUENTES DOCUMENTALES

Álvarez, V., et al., *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia.*, Ed. EOS Universitaria, Madrid, 2003.

- Bernardo, J., *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Ed. Rialp, Madrid, 1991.
- Cruz, M.A., *Didáctica de la lección magistral*, Ed. INCIE, Madrid, 1981.
- Fortaleza, D.; Ferrer M., "El estudio de caos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía", *Bordón*, núm. 54 (4), 2001, 509-520.
- Galindo Morales, R., *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria*, Ed. Algaida, Sevilla, 1997.
- Galindo Morales, R., "Aproximación a una metodología para la enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales", en Pagés i Blanch, J.P.; Estepa Giménez, J.; Travé González, G., *Modelos contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Ed. Universidad de Huelva, Huelva, 2000, 529-536.
- González Gallego, I., "Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales: Teoría y práctica", en Pagés i Blanch, J.P.; Estepa Giménez, J.; Travé González, G., *Modelos contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Ed. Universidad de Huelva, Huelva, 2000, 491-516.
- Johnson D. W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J.; *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Knowles, M.S., *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*, Ed. Alhambra Mexicana, México, 1982.
- Liceras Ruiz, Á., *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Granada, 2000.
- Lobato Fraile, C., *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*, Rev. De Psicodidáctica, 4, 1997, 59-76.
- Lobato Fraile, C., *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*, Ed. Leioa Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco, 1998.
- Martínez, A.; Musitu, G. (Eds.), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*, Ed. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1995.
- Martínez-País, F.; Núñez, T.; Sánchez del Villar, G., *Las técnicas de cooperación activa en la enseñanza secundaria*, Ed. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, 1995.
- Pelegrín Campo, J., "Una experiencia de aprendizaje a través de proyectos en la formación de maestros: el diseño de un manual de educación para la ciudadanía", en Ávila R<sup>a</sup>, M.; Borghi, B.; Mattozzi, I., *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*, Ed. Pàtron Editore, Bologna, 2009, 523-529.
- Quinque Vilamitjana, D., "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación", *Iber*, núm. 40, 2004, 7-22.
- Rodríguez J., *El aprendizaje basado en problemas*. Ed. Médica Panamericana, Madrid, 2004.

Sanz, G., *Comunicación efectiva en el aula*, Ed. Graó, Barcelona, 2005.

Shulman, L., "Portafolios del docente: una actividad teórica" en Lyons N., *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Ed. Amorrortu, Buenos aires, 1990.

VVAA, "El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción", *Iber*, núm. 58, 2008, 108-120.

VVAA, Monográfico: "Método para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación", *Iber*, núm. 40, 2004.

#### **13.4.1. Internet**

Método expositivo o magistral:

- [www.uab.es/uem/article](http://www.uab.es/uem/article)
- [www.us.es/guías](http://www.us.es/guías)
- [www.sistema.itesm.mx/home.nsf](http://www.sistema.itesm.mx/home.nsf)
- <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infoc/estrategias/exposición.html>

## **14. LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

### **14.1. ACTIVIDAD INICIAL**

Por dificultades de aprendizaje en esta ocasión no se refiere a problemas derivados de trastornos neurológicos, ni de disfunciones cerebrales, etc. En esta ocasión se refiere a los problemas de aprendizaje que se derivan de la propia naturaleza de las ciencias sociales, de los diseños curriculares y de los métodos, materiales y recursos inadecuados entre otros.

ACTIVIDAD 14.1 En temas anteriores han surgido cuestiones relacionadas con las dificultades específicas ¿Puedes citar algunos ejemplos? ¿Qué dificultades de aprendizaje específicas habéis detectado durante vuestras prácticas?

### **14.2. LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Los problemas pueden tener un origen variado y ser complejos. Liceras (1997) expone una amplia relación de dificultades entre las que se han destacado las siguientes.

- La falta de motivación.
- Las derivadas del paso de una enseñanza descriptiva a una explicativa.
- Las procedentes de la incomprensión de conceptos y de la complejidad de los mismos.
- La influencia de los contextos sociales en la formación de los conceptos.
- La utilización de informaciones divergentes.
- El problema de la causalidad, múltiple, intencional, etc.
- La necesidad de contextualizar los contenidos.
- La divergencia de los valores de referencia.
- El método de referencia.
- El deficiente dominio instrumental básico.
- El concepto de tiempo histórico y la distinción de cronología.
- La práctica de la empatía.
- La trascendencia de la interpretación y el carácter relativista de la Historia.

Liceras, a partir de estas dificultades, propone como corresponde a la investigación en didáctica unos tratamientos (1997 y 2000).

Las dificultades de aprendizaje relacionadas con el concepto de tiempo también son consideradas por Trepát (1998) quien las concreta en dos: la falta de recurrencia procedimental y la discontinuidad temporal de las programaciones.

Martínez-Shaw (2004) distingue tres dificultades en la enseñanza de la Historia en nuestros días: El presentismo, el localismo y el reduccionismo.

El presentismo o tendencia a enseñar sólo los períodos más recientes. La historia se concibe como guía para orientarse en el mundo actual y prescinde, por considerarlo superfluo, de periodos más antiguos.

El localismo o tendencia a enseñar sólo lo más próximo al alumno parte de una interpretación sesgada de la investigación de Piaget y del principio de avanzar desde lo próximo a lo lejano y se apoya en el empirismo y el inductismo como base del conocimiento. El punto de partida de Piaget era superar los sistemas tradicionales de enseñanza fundamentados en la memorización.

El reduccionismo se apoya en la imposibilidad de abordar la historia total, por lo que el docente se convierte en el responsable de selección y con ello reduce la historia según sus intereses.

La dificultad derivada de la práctica de la empatía ha sido investigada por Ashby y Lee (1987) mediante entrevista sobre la concepción de la empatía en los alumnos entre los 11 y 18 años. El historiador reconstruye el pasado desde el presente apoyándose en la empatía. Los alumnos adolescentes en función de la proximidad o familiaridad con el contenido histórico fueron capaces de mostrar una mayor o menor capacidad empática que concretaron en varios niveles no relacionados con el desarrollo cognitivo:

Nivel 1. Corresponde a una ausencia total de empatía. Los alumnos juzgan el pasado con criterios del presente.

Nivel 2. Se aplican estereotipos generalizados que sirven para poner de manifiesto lo absurdo del comportamiento de los seres humanos del pasado.

Nivel 3. Empatía sustentada en la experiencia. La empatía se aborda con criterios del presente y se establecen consideraciones sobre lo que hubiesen hechos ellos en el pasado.

Nivel 4. Empatía restringida. Los alumnos consideran que los seres humanos del pasado tenían criterios distintos de los suyos, pero no llegan a ubicar estos criterios en un contexto.

Nivel 5. Empatía histórica contextual. Los alumnos distinguen entre el punto de vista del historiador y el de los seres humanos del pasado.

En otros casos la investigación de las dificultades de aprendizaje se ha relacionado con el patrimonio histórico.

Ávila (2001) señala la disfunción entre lo que se enseña en la universidad, donde se hace hincapié en la necesidad de difundir el patrimonio, y la realidad. Por ejemplo, en la práctica al docente se le imponen unos temarios que ha de “terminar” y en ellos el patrimonio ocupa una posición secundaria, por lo prácticamente se ve abocado a excluirlos.

Ávila (2003) también al analizar los libros de texto llega a la conclusión que los contenidos sobre el patrimonio son de gran complejidad, particularmente los de obras de arte, generando en los alumnos dificultades de tipo lingüístico, de tipo lógico y de tipo epistemológico. Esta investigadora clasifica las dificultades relacionadas con el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico en tres tipos (lingüísticas, lógicas y epistemológicas).



Las *dificultades lingüísticas* se derivan del significado que tiene para los alumnos la terminología que se utiliza para “leer” las cuestiones formales e iconográficas, es decir, de los términos específicos de los campos de conocimiento específicos. Por ejemplo, los que se derivan de la confusión de términos y conceptos como los de pilar, columna, pilastra; arco fajón o formero; revolución industrial o industrialización; modo de producción o medio de producción.

Las *dificultades lógicas* se derivan del razonamiento y se manifiestan especialmente en la conceptualización espacio-temporal. En ocasiones cuesta de entender la simultaneidad, la duración, los ritmos de las relaciones temporales, o la localización y la distribución en las relaciones espaciales.

Las *dificultades epistemológicas*, vinculadas a la concepción del conocimiento. Por ejemplo, la clasificación y la medición son técnicas, entre otras, que se suelen asociar a las denominadas ciencias experimentales y de las que “automáticamente” se prescinde en las ciencias sociales.

Ávila (2003), igualmente, destaca que algunas de las dificultades derivan de la forma de enseñar: Se suele explicar como una adición o suma de elementos. De este modo, la historia se reduce a una suma de civilizaciones o distribución lineal: primero los egipcios, después los griegos, a continuación los romanos, les siguen los visigodos, le sucede el Islam para pasar más tarde a los reinos cristianos, y así hasta llegar a nuestros días. Se suele explicar con una causalidad mecánica y lineal. De esta forma, la distribución en un orden de los hechos es suficiente para realizar la explicación de los mismos.

Domínguez (2003) señala como dificultades en la didáctica del patrimonio:

- La indefinición del campo de conocimiento patrimonial.
- El desconocimiento histórico, las falsas creencias y la prevalencia de modelos tradicionales en las pautas de enseñanza. “La formación inicial que reciben los maestros de educación infantil o primaria no deja espacio para que puedan adentrarse en los distintos campos disciplinares de las materias sociales con la profundidad que sería deseable. Por el contrario, el profesor de secundaria viene acompañado de un buen conocimiento de la materia pero adolece de la formación psicopedagógica requerida para afrontar la complejidad del aula”.
- Diferentes estudios “encontraron que la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso cronológico y mucho menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes períodos o civilizaciones históricas”.
- El desconocimiento epistemológico del docente pues el concepto interdisciplinar del patrimonio requiere conocimientos que superan la formación específica.
- La comparación con el presente se presenta como una ruptura con el pasado, sin considerar la continuidad y su repercusión en el futuro.

- Las dificultades externas para acceder al patrimonio unas veces relacionadas con el calendario y la organización escolar, otras relacionadas con el propio patrimonio (Rodríguez; Ortega, 2003): *“Desde la dificultad para que el día fijado estuviese la iglesia abierta y poder así analizarla hasta la inexistencia de paneles explicativos, ni folletos, ni una simple hoja fotocopiada que nos informara de la historia y del arte... La carencia de monografías... junto al lamentable estado de conservación... impulsó a esta experiencia didáctica... que se ha ido ampliando durante los años siguiente”*.

Llobet y Valls, (2003) consideran que las dificultades de aprendizaje relacionadas con el patrimonio histórico se derivan de las malas experiencias que han tenido los alumnos respecto al patrimonio, que recuerdan de forma negativa las visitas realizadas a diferentes monumentos o museos, donde no se les preparó para observar, ni valorar debidamente las obras del patrimonio.

#### 14.3. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**14.3.1. Actividades.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**14.3.2. Actividades.** Como te habrás dado cuenta en este apartado se plantean temas y resultados de la investigación en dificultades de aprendizaje, pero no se detalla el cómo se ha investigado, es decir, los procedimientos o técnicas utilizadas. Es obvio que la diversidad de los contenidos investigados influye en la imposibilidad de concretar un modelo. No obstante, ¿serías capaz de elaborar una propuesta de investigación partiendo de tu experiencia? ¿Qué fuente y qué materiales utilizarías para investigarla?

**14.3.3. Actividades.** Responde a las siguientes cuestiones

- A. ¿Qué tipos de dificultades de aprendizaje se abordan en este tema?
- B. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Liceras?
- C. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Trepas?
- D. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Martínez–Shaw?
- E. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Ashby y Lee?
- F. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Ávila?
- G. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Domínguez?
- H. ¿Qué dificultades de aprendizaje plantea Llobet y Valls?

#### 14.4. FUENTES DOCUMENTALES

Ashby, R.; Lee, P. “Children’s concepts of empathy and understanding in History”, en Portal Ch. (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Ed. The Falmer Press, Londres, 1987, 62-88.

Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, “Reflexión sobre materiales curriculares en ciencias sociales” en Pozuelos Estrada, F. J.; Travé González, G., *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativos*, 2001, 13-34.

Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, “Dificultades, obstáculos y necesidades formativas”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, pp. 163-177.

Botey Vallès, J.; Flecha García, J. R., “Transformar dificultades en posibilidades”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 265, 1998, 53-56.

Domínguez, C., “El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículo”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, 225-234.

Liceras Ruiz, Á., *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 1997.

Liceras Ruiz, Á., *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Granada, 2000.

Martínez-Shaw, C., “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, en Carretero, M., *Aprender y pensar Historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004, 25-46.

Rodríguez Pajares, E. J.; Ortega Gutiérrez, D., “El patrimonio burgalés....”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, 2003, 377-386.

Trepas Carbonell, C. A.; Comes Solé, P., *El espacio y el tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. ICE, Universidad de Barcelona, y Graó, Barcelona, 1998.

Llobet Roig, C.; Valls Cabrera, C., “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, 2003, 467-473.



## **15. LA INVESTIGACIÓN EN RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS: LIBROS DE TEXTO**

### **15.1. INTRODUCCIÓN**

Los libros de texto forman parte de los materiales didácticos más utilizados en las aulas y posiblemente constituyen uno de los temas más investigados en didáctica. El interés de la investigación por este material didáctico ha repercutido igualmente en una amplia diversidad de enfoques desde los que se ha abordado su estudio. ¿Por qué los libros de texto han requerido tanta atención de los investigadores? Porque:

1. Los libros de texto concretan tanto el avance como el estancamiento de la ciencia de referencia en un momento dado.
2. En los libros de texto se pueden estudiar los métodos didácticos imperantes durante una época.
3. La publicación de los libros de texto está regulada por una normativa y a través de ellos se pueden conocer los fines u objetivos últimos de una sociedad o Estado.
4. La propia regulación administrativa los convierte en un material relativamente fácil de localizar y contextualizar.
5. Constituyen desde el punto de vista económico una mercancía muy valiosa que beneficia a muchos componentes de la sociedad, fabricantes de papel, tintas, editoriales, fabricantes de máquinas, Hacienda, distribuidores, libreros, colegios, trabajadores de las actividades citadas, y autores, entre otros.
6. Los propios docentes se cuestionan continuamente su uso y la selección de los mismos.

### **15.2. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO?**

La investigación sobre los manuales escolares ha sido muy amplia y la enumeración de la misma puede resultar prolija si no se recurre a algún tipo de clasificación. En este particular cabe destacar:

#### **15.2.1. Investigación sobre las ideas previas y el uso de manuales**

Un ejemplo de este tipo de investigación se puede encontrar en Borries, Körber y Meyer (2006). Como punto de partida se formulan las siguientes cuestiones ¿Qué esperan los alumnos de ellos? ¿Cómo se utilizan realmente? ¿Hasta qué punto se comprenden y utilizan adecuadamente? Para responder a estas preguntas elaboraron una encuesta sobre qué se entendía por un manual ideal y que pasaron a diferentes agentes (docentes, alumnos) y niveles académicos (Universitarios, no universitarios). Los resultados fueron tabulados en una tabla en la que se establecieron los siguientes criterios:

Cuadro15.a. Valoración de manuales según usuarios

| Criterios  | Nivel no universitario | Univer-sitario | Docentes |
|--|------------------------|----------------|----------|
| Ser fácilmente inteligible   |                        |                |          |
| Contener historias emocionantes e ilustraciones expresivas, además de contenidos variados                |                        |                |          |
| Mostrar con claridad y de forma inequívoca lo que aconteció  |                        |                |          |
| Dejar claros los nombres, datos, hechos y conceptos que se tendrán en cuenta realmente en la evaluación. |                        |                |          |
| Permitir únicamente una interpretación de materiales y textos del autor (inequívoca)                     |                        |                |          |
| Ofrecer una valoración clara   |                        |                |          |
| Considerar los acontecimientos desde el punto de vista correcto  |                        |                |          |
| En los materiales, indicar su origen y qué punto de vista reflejan                                       |                        |                |          |
| Exponer los motivos y la forma de selección de las informaciones   |                        |                |          |
| En las fuentes adjuntas no limitarse a los textos del autor, para así permitir la crítica y la reflexión |                        |                |          |
| Sopesar los aspectos positivos y negativos de los hechos y acontecimientos                               |                        |                |          |
| Hacer referencia por igual a los vencidos y sin poder, como a los vencedores y gobernantes               |                        |                |          |
| Capacitar y animar a los lectores a formarse su propio juicio  |                        |                |          |
| Plantear elevadas exigencias de comprensión del lenguaje y conceptos                                     |                        |                |          |

### 15.2.2. Investigación sobre los contenidos

La formación de la ciudadanía ha sido la finalidad fundamental de la historia en el sistema educativo. Durante los siglos XIX y XX la historia tuvo como objetivo la formación de un ciudadano-sujeto unido a una identidad nacional y a partir de la II Guerra Mundial la historia educa ciudadanos-participantes. Con la difusión de las democracias los investigadores centran su interés por los contenidos que se han transmitido y por los que se desean transmitir.

Durante el primer quinquenio de la reforma educativa de 1990 en España la revisión de los contenidos se amplió con el análisis de los manuales para ver como se abordaban diferentes temáticas, especialmente las relacionadas con el llamado currículum oculto. Y de este modo surgieron investigaciones alrededor del androcentrismo y ocultación de las mujeres, el racismo, el belicismo, el mundo subdesarrollado, la imagen de Europa y otras directamente vinculadas con el nacionalismo. Rafael Valls (1999) ofrece una excelente investigación sobre la evolución de las investigaciones de los manuales escolares de historia. Entre los contenidos investigados destaca el de tiempo histórico, conciencia histórica o memoria histórica.

La conciencia histórica ha sido definida como la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro o como las relaciones entre tiempo histórico y social, y la comprensión de los objetivos históricos, razonamiento, identidades y valores. González (2006) investiga la conciencia histórica en los libros de texto mediante el empleo de tres matrices: una para ver la utilidad de los libros de textos con el fin de estimular la percepción histórica, otra para interpretar y otra para orientar.

La matriz de análisis de libros de textos escolares relacionada con la utilidad para estimular la percepción histórica es la siguiente:

Cuadro 15.b. La estimulación de la percepción histórica en los manuales

| Dimensión  | Variable   | Indicador  |
|--|--|--|
| La manera en que se presentan los materiales.                          | Imágenes, mapas, croquis, estadísticas.                  | Incorporación de materiales gráficos.  |
|  |  | Identificación y contextualización.  |
|  |  | Origen de las imágenes.  |
|  |  | Pluralidad histórica de las imágenes (vida cotidiana, cultura, material, etc).   |
|  |  | Imágenes como fuentes históricas (estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones).  |
|  | Textos.  | Si contiene textos historiográficos, éstos tienen que ser claramente diferenciados.  |
| La pluridimensionalidad en que se presentan los contenidos históricos. | Presentación de una dimensión sincrónica.                | Diversas dimensiones de experiencia (economía, sociedad, política y cultura), sus diferencias y su reciprocidad, sus correlaciones internas y su potencial de transmisión. |
|  | Presentación de la dimensión diacrónica.                 | Nivel temporal de cambios a largo plazo (estructuras) y cambios a corto plazo (acontecimientos).   |
| La pluriperspectividad de la presentación histórica.                   | Pluriperspectividad histórica al nivel de los afectados. | Presentación a través de conflictos o problemas para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica.   |

La matriz para conocer la utilidad para estimular la interpretación histórica es la siguiente:

Cuadro 15.c. La estimulación de la interpretación en los manuales

| Dimensión   | Variable  | Indicador  |
|---|---|--|
| Tratamiento interpretativo de acuerdo a los principios metodológicos de la historia como ciencia. | Desarrollo de capacidades metodológicas.                  | Presentación y desarrollo de problemas.                      |
|   |   | Establecimiento y verificación de hipótesis.                 |
|   |   | Investigación y análisis del material histórico.             |
|   |   | Aplicación crítica de categorías de interpretación globales. |
|   | Evitar certidumbre dogmática y definitiva.                | Tiempos verbales denotan formas abiertas y probalísticas.    |
|   | Mostrar las posibilidades y limitaciones del conocimiento | Provisionalidad de las explicaciones.                        |



## INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | histórico.   |   |
| Pluriperspectividad al nivel del observador. | Pluriperspectividad al nivel de las interpretaciones históricas. | Presentación de diversos marcos explicativo-interpretativos de los procesos históricos. |

La utilidad para estimular la orientación histórica es la siguiente:

Cuadro 15.d. Orientación histórica desde el presente del alumno

| Dimensión  | Variable   | Indicador  |
|--|--|--|
| Relación entre perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos. | Reflexionar sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente. | Textos o actividades proponen referencias empáticas, afectivas, experienciales, vivenciales.   |
|  | Establecimiento de relaciones con la identidad de los alumnos.   | Textos o actividades proponen considerar la comprensión que los alumnos tienen de ellos mismos, de sus preocupaciones, proyectos                               |
| Formación de una opinión-juicio histórico.                                     | Posibilitar la formación de una opinión-juicio histórica potenciando el uso argumentativo de experiencias e interpretaciones.            | Las actividades piden opiniones fundamentadas donde se establezcan relaciones entre argumentos y razones abiertas a las refutaciones y contrastaciones.        |
| Presencia y trabajo con referencias al presente.                               | Ilustrar la singularidad del pasado y permitir medir la diferencia temporal entre el pasado y el presente.                               | Las referencias al presente no se introducen como meras imágenes o datos sino como elementos para permitir una relación temporal de pasado, presente y futuro. |
|  | Las referencias permiten vislumbrar un trozo de perspectiva futura para el presente.   | Las referencias al presente permiten realizar un puente con las perspectivas futuras colectivas e individuales.  |

### 15.2.3. Investigación sobre los métodos

Los investigadores consideran que el estudio de los métodos de enseñanza es más complejo. Ejemplos de este tipo de investigación se pueden encontrar también en Borries, Körber y Meyer (2006) quienes en la práctica diferencian entre el método didáctico, cuando se cuestionan el uso del manual, y el método histórico cuando revisan el concepto de fuente y relato. En los dos casos la obtención de la información se realiza mediante la encuesta de los agentes implicados alumnos y profesores.

Los resultados sobre el uso de los manuales quedan recogidos mediante una tabla con los siguientes criterios:

Cuadro 15.e. Uso de los manuales

| Criterios   | Alumnos | Docentes |
|---|---------|----------|
| Antes de la clase debemos/deben leernos/leer alguna de las páginas siguientes como preparación.                               |         |          |
| Tras la clase deberíamos/deberían volver/ volverse a leer en casa las últimas páginas como repaso.                            |         |          |
| Con el manual obtenemos/obtienen sobretodo una idea general para el próximo examen.   |         |          |
| Durante la clase trabajamos/ trabajan algunos fragmentos conjuntamente.   |         |          |
| Profundizamos/ profundizan en los acontecimientos y su clasificación a partir de los textos conexos de los autores de manual. |         |          |
| Durante las clases discutimos/ discuten sobre las dificultades y las contradicciones en el manual.                            |         |          |
| Verificamos/ verifican y reseñamos/ reseñan el contenido del manual con la ayuda de otros materiales.                         |         |          |
| Trabajamos/ trabajan con las fuentes escritas para reconstruir hechos pasados y formas de pensar.                             |         |          |
| Analizamos/ analizan las ilustraciones de los objetos/ imágenes de la época, así como mapas, tablas y gráficos.               |         |          |
| En lugar de un manual de historia utilizamos/utilizan hojas de ejercicios, fotocopias, películas, etc.                        |         |          |
| Leo/ leen en casa voluntariamente grandes párrafos de mi/ su manual de historia.  |         |          |

Los resultados sobre el concepto de fuente y relato también son tabulado y los criterios que se siguen son los expuestos en el cuadro 15.f.

Cuadro 15.f. Criterios sobre las fuentes documentales y los manuales.

| Criterios   | Alumnos no Universitarios | Universitarios |
|---|---------------------------|----------------|
| Las fuentes son la materia prima; los relatos, el resultado de la historiografía.   |                           |                |
| Las fuentes proceden de la época en que acontecen los hechos (o sustituyen documentos anteriores perdidos); sólo de esta forma es posible descubrir algo más.     |                           |                |
| Las fuentes son los únicos elementos objetivos que poseemos.  |                           |                |
| Los relatos ofrecen pensamientos subjetivos e interpretaciones.   |                           |                |
| Las fuentes contienen todos los hechos importantes, el resto es interpretación y bastante arbitrario.   |                           |                |
| Las fuentes a menudo se han inventado, falsificado o son falsedades; la ciencia de la historia es la responsable de seleccionar lo fidedigno.                     |                           |                |
| Las fuentes son incompletas, los relatos deben tenerlo en cuenta y compensarlo.   |                           |                |
| Las fuentes son ilustrativas, variadas y emocionantes al contrario que las aburridas argumentaciones de científicos y autores de manuales.                        |                           |                |
| Las fuentes se componen mayoritariamente de viejos escritos inanimados, aburridos, es el relato del historiador el que los convierte en "historias" emocionantes. |                           |                |

En el análisis de los resultados realizan una interesante afirmación: *“desde 1970 se ha impuesto, por parte de los docentes una aceptación de la objetividad de las fuentes, así como una desconfianza (más bien hipercrítica) contra el relato (Claro recelo ideológico). De este modo se limita la función de la historia científica a la “edición de fuentes”, se niega su carácter de “tarea de interpretación” (también selección, retrospección, perspectiva, contextualización y formación de síntesis) Incluso tiende a un “malentendido neopositivista”*” (Borries, Körber y Meyer (2006: 7).

Rafael Valls (2001) recuerda que la investigación en los libros de texto no debe quedar limitada a los propios contenidos del libro y se debe ampliar a su uso en el aula y establece una serie de consideraciones:

1. Que el libro de texto de historia no suelen entenderlo los alumnos.
2. Que un buen libro de texto no es sólo aquel que dispone de una estructura didáctica clara y coherente, sino aquel que además favorece una relación activa y crítico-creativa con el alumnado y le incita al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico.
3. Que lo que enseñan los docentes suele estar en los libros de texto, pero que éstos no enseñan todo lo que está en los mismos.

Al mismo tiempo la investigación en los manuales escolares con la aportación de otras ciencias (la nueva historia social de la cultura -o historia cultural de la sociedad, según otras versiones-, la historia de la historiografía, la sociología crítica de la educación y la nueva historia de la educación y del currículum) plantea una serie de retos para los investigadores:

1. El conocimiento de la difusión de los libros de texto.
2. El incremento de la complejidad de los manuales que se manifiesta de diferentes formas. Por un lado desde 1970 se ha producido una progresiva introducción de iconografía, de tintas de colores, inclusión de documentos históricos, e incluso propuestas de indagación para los alumnos.
3. El averiguar el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales respecto de las ideas previas de los alumnos (preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes).
4. El estudiar las características de las imágenes de los manuales de historia y su tratamiento didáctico.
5. Analizar las diferencias entre la historia regulada, la historia enseñada, la historia aprendida y la historia deseada.
6. La propuesta de nuevos materiales, en los que se consideren los antecedentes, para no resultar idealistas o voluntaristas.

### 15.3. PROPUESTA DE PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO

IDENTIFICACIÓN: Autor, título, editorial, año.

EDITORIAL: Número de ediciones, número de libros por edición.

DESCRIPCIÓN FÍSICA: Número de páginas, tamaño del libro,

DESCRIPCIÓN FORMAL DE TEMAS: número y orden de temas, número de páginas por tema.

DESCRIPCIÓN ICONOGRÁFICA: iconografía por página de libro, distribución icónica en el libro, tipo de iconos (mapas, gráficos, fotografías....), divergencias, función de la imagen.

En las fotografías número, color, temas, pies, procedencia, localización.

En los dibujos, el grado de semejanza entre la imagen y el objeto o acción que representa.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Incluye glosarios, mapas conceptuales ejemplificaciones, busca motivar los alumnos, considera ideas previas. Las actividades que propone son descriptivas, explicativas, argumentales, evaluativas, de síntesis de refuerzo. ¿Cómo se distribuyen las actividades?

REDACCIÓN: Utiliza oraciones sencillas con sujeto verbo y predicado, enlaces entre oraciones, recurre preferentemente a conceptos sencillos, explica los conceptos complejos.

ANÁLISIS VISUAL DEL TEXTO: tipo de letra (grande, clara, estructurada en apartados, deja espacio para notas marginales, relación imágenes y texto.

#### 15.4. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN.

**15.4.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**15.4.2. Actividad.** Selecciona y analiza un libro de texto de historia. ¿Qué conceptos estructurantes están más presentes?

**15.4.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones.

A. ¿Por qué han merecido especial atención de los investigadores los libros de texto escolares?

B. ¿Qué nos permite investigar los libros de texto?

#### 15.5. FUENTES DOCUMENTALES

Borries, B. Von; Körber, A.; Meyer-Hamme, J. (colaboradores), "Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, 2006, 3-19.

Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

Cuesta Fernández, R., *Clio en las aulas, La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Ed. Akal, Madrid, 1998.

García Andreu, M., "Informe sobre los libros de texto de historia de primero y segundo de bachillerato", en Tonda Monllor, E. M<sup>a</sup>; Mula Franco, A., *Scripta In Memoriam*, Ed. Universidad de Alicante, 2001, 167-176.

González, M. P., "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, 2006, 21-30

Gonzalo, A.; Puyol, R.; Vegas S.; Hernández, T., "Análisis de los libros de texto de BUP", *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, Tomo CXVII, 1981, 104-110.

Mainer Baiqué, J., "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria obligatoria", *Iber*, núm. 4, 1994, 87-103.

Martínez Bonafé, J., "¿Cómo analizar los materiales?", *Cuadernos de pedagogía* núm. 203, 1992, 14-22.

Martínez Losada, C.; García Barros, S., "Las actividades de primaria y ESO incluidas en los libros escolares ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan?", *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 21 (2), 2003, 243-264.

Mascaró Florit, J., "Una breve defensa", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 235, 1995, 66-67.

Torrés Santomé, J., "Algunas objeciones", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 235, 1995, 68-69.

Prendes Espinosa, M. P. (1997) "Análisis de imágenes de textos escolares" Biblioteca virtual de tecnología Educativa, Universidad de Murcia, [http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes\\_sp/](http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes_sp/) [consulta 30 marzo 2005].

Rodríguez Diéguez, J.L., *Las funciones de la imagen en la enseñanza semántica y didáctica*, Ed. Gustavo Gili S.A., Barcelona, 1978.

Rüsen, J., "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia", *Iber*, núm.12, 1997, 79-93.

Valls Montés, R., "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia ¿ilustraciones o documentos?", *Iber*, núm. 4, 1995, 105-109.

Valls Montés, R., "Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis didáctico-histórico-gráficos", *Iber*, 1998, 69-76.

Valls Montés, R., "De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 18, 1999, 169-190.

Valls Montés, R., "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 15, 2001, 23-36.

VVAA., Monográfico: "Los libros de texto", *Iber*, núm. 70, 2012.

## 16. INVESTIGACIÓN EN TICS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES

### 16.1. ACTIVIDAD INICIAL

A. ¿Qué entiendes por TICS?

B. Indica si es una TIC y anota la razón:

| ¿TIC?                     | Sí | No | Razón |
|---------------------------|----|----|-------|
| Libro de texto            |    |    |       |
| Libro de texto digital    |    |    |       |
| Diapositiva               |    |    |       |
| Diapositiva en multimedia |    |    |       |
| Video                     |    |    |       |
| Video en Internet         |    |    |       |
| Película                  |    |    |       |
| Película en Internet      |    |    |       |
| Portfolio                 |    |    |       |
| Revista                   |    |    |       |
| Revista digital           |    |    |       |

C. ¿Los inventos de la máquina de escribir, el cine o el video tuvieron repercusión sobre la enseñanza? ¿Supusieron una renovación pedagógica? ¿Modificaron los métodos didácticos?

### 16.2. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre TICs aplicadas a la enseñanza de las ciencias sociales puede ir dirigida a numerosos aspectos que a continuación se resumen en tres campos:

- En la propia naturaleza del recurso, como facilidad de aplicación, utilidad, sujeto al que va dirigido, coste e infraestructuras que requiere.
- Cuestiones didácticas como ideas previas, dificultades específicas, contenidos presentes.
- Aplicación y estrategias para su incorporación en el aula, evaluación.

La innovación en TICs avanza sobre una dualidad contradictoria. Para los docentes, resulta relativamente fácil elaborar materiales, incluso de forma individual, con ayuda de las nuevas tecnologías; sin embargo, su introducción en el aula resulta más difícil, particularmente, por los gastos económicos que exigen.

La investigación e innovación sobre las TICs requiere partir del conocimiento de las ideas previas, como ocurre en cualquier otro tema en la enseñanza de

las ciencias sociales. Pero en este caso, posiblemente sean más numerosas como consecuencia de la novedad de las mismas. Cabero (2004) utiliza el concepto de mito refiriéndose a algunas de las ideas presentes entre los docentes sobre las TICs. En concreto alude a los siguientes mitos:

- Favorecer el modelo democrático de educación pues facilita el acceso a todas las personas.
- El mito de la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos.
- Amplitud de información y acceso ilimitado a todos los contenidos.
- El valor “*per se*” de las tecnologías.
- El de la neutralidad.
- El de la interactividad.
- El de “más” impacto, más efectivo o más fácil de retener.
- El de “reducción” de tiempos de aprendizaje, costes.
- El de la “deshumanización y alienante”.
- El de la “sustitución” del docente.
- El de la construcción “compartida” del conocimiento.
- El de “panacea” para los problemas y males de la educación.

La investigación e innovación en la enseñanza aprendizaje con el uso de TICs no se limita a la elaboración de nuevos materiales e introducción de nuevos programas y equipos, sino que tiene que conllevar implícitamente la consideración sobre la forma en que se utilizan en el aula. En esta línea se manifestaba Cabero (2004) cuando señalaba la transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs.

Un referente reciente de investigación en este campo es el desarrollado por Rivero (2009) entre profesores de secundaria. Los objetivos de la investigación habían sido conocer la experiencia de estos docentes para poder establecer unos criterios de calidad básicos para introducir el material multimedia de apoyo a la explicación del profesor en el aula.

### 16.3. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS, VENTAJAS Y DESVENTAJAS

El término TICs surge de las iniciales de los conceptos a los que se refiere: Técnicas de la Información y Comunicación, e incluye tanto los equipos como los programas. No obstante, este recurso está particularmente reservado a la aparición y difusión de Internet. En relación con este último avance ha surgido el concepto de Web 1.0 y Web 2.0. Con el primero se alude a la etapa en que en Internet sólo había una posibilidad de uso unidireccional, con el segundo a la actual en la que se puede no sólo recibir información, sino también transmitirla y compartirla prácticamente de forma simultánea.

Las características más relevantes de las TICs según Cabero (1996) son la inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, amplia comunicación visual y escrita, e interconexión y diversidad entre otras.



Las ventajas que ofrecen las TICs son múltiples y se pueden concretar en:

1. Facilitan la obtención y transmisión de la información.
2. Permiten disponer de mucha y variada información.
3. Constituyen lugares de encuentro.
4. Requieren nuevas formas de procesar la información.
5. La motivación que implica la novedad.
6. Su diseño que facilita el aprendizaje intuitivo.
7. Disponen de muchos recursos de carácter lúdico.
8. Nuevos marcos de referencia temporal y espacial en la educación.
9. Formación permanente.

Entre los inconvenientes relacionados con las TICs destacan:

1. El coste económico relacionado con la adquisición de los equipos y programas. La inversión en renovar los anteriores elementos que quedan rápidamente desfasados.
2. La falta de infraestructuras en los centros escolares. Por ejemplo, Internet puede quedar rápidamente colapsada o funcionar lentamente cuando se incorporan todos los alumnos de una clase.
3. El esfuerzo en aprender a utilizar equipos y programas que suelen quedar relativamente pronto obsoletos.
4. El problema de falta de riqueza sensorial que ofrecen recursos tradicionales más baratos como los itinerarios didácticos.

Rivero (2009) recoge, al mismo tiempo, la rápida difusión por los centros escolares de las TICs y la insuficiencia de recursos que limitan su disponibilidad: *“Aunque son escasos los centros que disponen de un Tablet PC para todo el alumnado, su infraestructura técnica comienza a ser suficiente para que algunas de las unidades didácticas se impartan recurriendo a soportes como la pizarra digital (en su versión más simple: ordenador más cañón). La mayoría de los centros disponen de al menos un aula con ordenador y cañón de proyección por curso lo cual permite impartir varias unidades didácticas con auxilio de material tecnológico expositivo... Sólo puntualmente es posible introducir actividades que impliquen una interacción individual del alumno con el material informático... ya que las aulas ordinarias no están dotadas con un ordenador por alumno y se requiere la reserva de un aula específica o el empleo de los ordenadores de biblioteca.”*

#### 16.4. APLICACIONES DE LAS TICs

Una herramienta que ya comienza a ser habitual en las aulas son las exposiciones con ayuda de *Power Point*. Se trata de un recurso que facilita la transmisión de contenidos y que se adapta bien a la clase magistral.

La elaboración de *webquest* constituye una aplicación innovadora, pues implica entre otras realidades la incorporación de métodos de indagación, en la que a

propuesta del docente los alumnos buscan, seleccionan y analizan la información con la intención de responder a la cuestión planteada. Este recurso permite la consulta de enciclopedias de Internet, redacción mediante programas de tratamiento de texto, utilización de hojas de cálculo y elaboración de gráficos, etc, incorporación de imágenes de cuadros, fotografías de paisajes o documentales y películas.

La redacción de textos se ha potenciado con la aparición de espacios de escritura cooperativa como por ejemplo los que ofrece *Gmail*.

Internet dispone de excelentes recursos para abordar la cuestión de la localización y contextualización geográfica de los hechos históricos. *Google Earth* constituye en este sentido un magnífico recurso. A modo de ejemplo cabe citar algunas de sus aportaciones:

1. Resulta muy útil para explicar la influencia del medio en el desarrollo de las grandes civilizaciones como Mesopotamia, Grecia, Egipto o Roma, entre otros.
2. Dispone de herramientas que permiten elaborar itinerarios por centros históricos visuales.
3. Ofrece la imagen tridimensional de grandes monumentos históricos e incluso reconstrucciones de antiguas ciudades como Roma.
4. Incorpora cartografía histórica.
5. Permite ver la evolución histórica de las grandes ciudades y localizar emplazamientos industriales, mineros, portuarios, etc.

Internet también constituye una excelente fuente documental al incorporar direcciones de muchos archivos y museos, así como de centros estadísticos con series históricas. Un ejemplo de combinar patrimonio, museos de arte, y TICs se puede leer en el artículo de Fontal Merillas (2004).

## 16.5. LA INVESTIGACIÓN EN LAS TICs

La investigación en las TICs admite muchos campos que todavía están por explorar, entre otras razones por lo reciente de su aparición. En general existe una necesidad de investigar sobre los criterios que se deben tener en cuenta en su introducción. A modo de ejemplo Rivero (2009) ha investigado entre profesores de secundaria sobre los recursos multimedia y ha propuesto las siguientes consideraciones:

- a. Emplear herramientas de fácil manejo: *“Recurrir al Power Point...podría ser... una buena opción ajustada a la realidad del perfil del profesorado de ciencias sociales”*.
- b. Cuidar la legibilidad de la herramienta teniendo en cuenta su entorno de uso: Se refiere a tener en cuenta la distancia a la que será leído y la iluminación. Los problemas en este sentido se pueden resolver mediante el uso de letras más grandes y el incremento de los contrastes.
- c. Crear itinerarios de lectura sencillos. Lo que implica el diseño de una propuesta básica que se pueda completar mediante opciones.

- d. Utilizar recursos multimedia para mejorar la calidad didáctica mejorando la comprensión de los contenidos. Los profesores de secundaria destacaron la utilidad de estos recursos al posibilitar la corrección grupal o la introducción de materiales como videos.
- e. Acompañar el soporte TIC con un soporte papel que permita la conservación y consulta de los materiales por parte de los alumnos en cualquier momento. Este criterio se relaciona con la idea previa de transmitir un material más del proceso de aprendizaje.
- f. Incluir ejercicios procedimentales que incidan en el trabajo de competencias básicas y objetivos de área. Como por ejemplo producir textos historiográficos.
- g. Incluir trabajo con mapas históricos y textos que introduzcan vocabularios específicos del área. La inclusión de este material fue considerado esencial por los docentes.
- h. Adecuar el trabajo con fuentes primarias al nivel del alumnado sin ocultar el grado de fiabilidad o veracidad de la información transmitida por la fuente. En este apartado conviene considerar que la utilización de textos para que los alumnos redacten la historia sólo se puede realizar con alumnos de nivel relativamente alto, en la segunda se corre el riesgo de tomar el documento como fuente de autoridad sin considerar la veracidad y la autenticidad.
- i. Preferir la selección de fragmentos breves de películas o la de documentales con el fin de escogerlos desde la estética del presente, ya que a muchos alumnos no les atraen ni los documentales ni las películas de los años cuarenta. Los profesores entrevistados recomendaban una duración de siete minutos como máximo.
- j. Reflexionar acerca de los aspectos que van a ser tratados en cada tema, como en cualquier material del currículo.
- k. Establecer alternativas para adaptarlas a la diversidad del aula y al entorno local.
- l. Necesidad de actualización científica. La propuesta de incluir páginas web fue considerada por los docentes como una necesidad imprescindible similar a la bibliográfica.
- m. Expresión clara de objetivos y adaptación de la evaluación del alumno a los mismos.
- n. Necesidad de evaluación real, sistemática y efectiva. Estos materiales son fáciles de modificar por lo que permiten una adaptación rápida al contexto. Los profesores de secundaria manifestaron que no disponían del tiempo suficiente para elaborar materiales curriculares de calidad y que dependían de los materiales cerrados que les ofrecían las editoriales.

El problema de establecer criterios con los que abordar la irrupción de las TICs se lo plantea Cuenca y Estepa (2004) quienes analizan páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural a partir de tres parámetros: interacción, interdisciplinariedad y planificación didáctica.

Un ejemplo de innovación, mediante la introducción de las TICs lo ofrece Martín Jiménez (2004), con su experiencia en la incorporación de la plataforma de trabajo cooperativo BSCW (Basic Support for Cooperative Work). Según este docente la plataforma ofrece dos características esenciales para su uso: la gratuidad y la sencillez. En este caso la introducción de una TIC sí que implica un cambio metodológico representado por el trabajo cooperativo.

#### 16.6. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**16.6.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**16.6.2. Actividad.** Elabora un catálogo de recursos relacionados con las TICs.

**16.6.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. ¿Qué son las TICs?
- B. ¿Qué ventajas ofrecen las TICs?
- C. ¿Qué inconvenientes ofrecen las TICs?
- D. ¿Qué herramientas ofrece Google Earth para la enseñanza de la historia?
- E. ¿Qué grupos de investigación hay en España sobre las TICs aplicadas a las Ciencias Sociales?

#### 16.7. FUENTES DOCUMENTALES

Adell, J., "Internet en el aula", *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17. 2004, [Consulta 20 de febrero de 2004].

Barba Coromines, C.; Capella Priu, S., *Ordinadors a les aules, la clau es la metodologia*, Editorial Graó. Barcelona, 2010.

Barba, C., "La Webquest y la didáctica de la historia", *Iber*, núm. 47, 2006, 91-100.

Cabero Almenara, J., "La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: Estrategias educativas" en Vera Muñoz, M. I.; Pérez Pérez, D., *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, ED. AUPDCS, Alicante, 2004, 17-43.

Cabero Almenara, J., "Nuevas tecnologías, comunicación y educación", *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 1., 1996, [Consulta 20 de febrero de 2012].

Comes Solés, P., "De la observación espacial a la implicación social. Rastres, un ejemplo de aplicación didáctica multimedia", *Iber*, núm. 32, 2002, 96-106.

Cuenca López, J.M.; Estepa Giménez, J., "La didáctica del patrimonio en Internet. Análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural", en Vera Muñoz, M. I.; Pérez Pérez, D., *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, ED. AUPDCS, Alicante, 2004, 173-179.

De la Torre, J. L., "Las nuevas tecnologías en la clase de ciencias sociales del siglo XXI", *Iber*, núm. 48, 2006, 97-114.

Fontal Merillas, O. "Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, 2003, 65-75.

Gros, B., "Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones", *Videojuegos y aprendizaje*, núm. 245, 2008, 9-28.

Gros, B. (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje*, núm. 245, Ed. Graó, Barcelona, 2008.

Martín Jiménez, I., "La plataforma de trabajo cooperativo BSCW y su aplicación al área de ciencias sociales", *Iber*, núm. 40, 2004, 104-115.

Osset, Javier, "Las nuevas tecnologías en ciencias sociales. Un viaje hacia el aula virtual", *Iber*, núm. 41, 2004, 57-67.

Prats, J.; Albert, M., "Enseñar utilizando Internet como recurso", *Iber*, núm. 41, 2004, 8-18.

Sánchez García, J.M.; Toledo, P., "Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia. Consideraciones metodológicas", *Quaderns Digitals*, núm. 36, 2004.

Rivero M<sup>a</sup>: P., "Multimedia expositivo para la enseñanza de la historia en ESO: criterios de calidad", *Iber*, núm. 62, 2009, 81-90.



## 17. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

### 17.1. ACTIVIDAD INICIAL

¿Cómo se han organizado las visitas al patrimonio en tu experiencia como alumno?

|   | Sí | No |
|---|----|----|
| El patrimonio se visitaba en día de actividades extraescolares  |    |    |
| El patrimonio se visitaba dentro del tema que se estaba explicando  |    |    |
| El patrimonio se visitaba antes de explicar un tema para motivar  |    |    |
| El patrimonio se visitaba antes de explicar un tema para crear un conflicto cognitivo o plantear un problema  |    |    |
| El patrimonio se visitaba durante la explicación para localizar, describir, relacionar, interpretar, etc.     |    |    |
| El patrimonio se introducía después de la explicación del tema como premio                                    |    |    |
| El patrimonio se introducía después de la explicación del tema como refuerzo                                  |    |    |
| La visita al patrimonio se apoyaba en un dossier informativo o guía didáctica                                 |    |    |
| La visita al patrimonio se acompañaba de fichas de observación  |    |    |
| La visita al patrimonio se acompañaba de una unidad didáctica   |    |    |
| La visita al patrimonio se acompañaba de explicaciones del docente  |    |    |
| Durante la visita el profesor realizaba preguntas a los alumnos y también explicaciones                       |    |    |
| La visita al patrimonio se acompañaba de explicaciones del guía   |    |    |
| La visita se acompañaba de materiales didácticos elaborados por la institución responsable de su conservación |    |    |

### 17.2. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

Conviene recordar que todas las palabras disponen de vida propia y que evolucionan según se modifiquen una serie de factores como son: el conocimiento científico, la difusión de la técnica, los valores imperantes, los gustos estéticos, etc.

Existe la convicción de que el concepto de patrimonio, como en péndulo, ha pasado de una concepción elitista y conservadora, asociada a herencias, riquezas, patria, etc. a otra concepción democrática y popular. Sin embargo, diferentes investigadores (Blanco Lozano, P.; Ortega Gutiérrez, D.; Santamarta Reguera, J., 2003, 71-80). destacan en estos momentos la parcialidad del



concepto y la exclusión, intencional o no, de elementos significativos del mismo. Tampoco es casual que este concepto tenga una amplia difusión en nuestra sociedad, pues la difusión de formas culturales cada vez más anónimas y coactivas influye en que se intente contrapesar con una historización del presente. Por tanto, al patrimonio se le da esta función de recuperar la identidad, a partir del conocimiento, recuperación y difusión de los vestigios del pasado. La conservación sistemática de vestigios, tanto materiales como inmateriales, sirve para construir los símbolos de identidad, que son inherentes a la elección de los mismos.

El concepto actual de patrimonio es reciente y sus inicios se pueden encontrar de una forma difusa en el Renacimiento. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX cuando empezó a adquirir los atributos actuales. En el concepto de patrimonio se incluyen los atributos asociados de excepcional, “significativo”, “relevante” y por esta razón el patrimonio se concretó hasta fechas recientes en los grandes templos, tesoros catedralicios, palacios obispales, etc., como imagen del poder de la iglesia, y en los castillos, palacios, y otras edificaciones similares como imagen del poder de la burguesía comercial, la nobleza o la monarquía. De forma que las creaciones estaban realizadas por tal obispo, noble, rey, pero no por el pueblo quien, con su trabajo y sus impuestos, lo había realmente ejecutado. Dentro de esta visión elitista quedaba el artista como un ser excepcional desconectado del pueblo y vinculado a los favores del poder.

El concepto también se acompaña de una tendencia globalizadora, por lo que actualmente se ha superado la dependencia histórico-artística y se amplía por ejemplo con el patrimonio tecnológico, natural. De este modo, el concepto de *patrimonio cultural* es bastante más amplio que el de *patrimonio histórico-artístico*.

En la *Convención de París* (1972) se definió el concepto de patrimonio cultural y patrimonio natural. El patrimonio cultural se conceptualizó como: “*los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico*”.

El segundo, patrimonio natural, se definió como: “*los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico. Las formaciones geológicas y fisiográficas y las estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico. Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural*”.

La ampliación del concepto no se limita a la distinción de patrimonio cultural, y natural. En el patrimonio cultural se distingue patrimonio histórico, artístico, popular, etc. También los científicos reivindican la inclusión del patrimonio científico dentro del patrimonio cultural como escribe Roca y Rosell, A.: “*Las*

*palabras tienen vida propia y ganan y pierden prestigio y significado, según los modos, los usos, la sensibilidad. Ahora parece que la expresión "patrimonio" ha ganado puntos en el mundo académico y en el público atento a estas cosas. Pero generalmente cuando hablamos de patrimonio cultural, pensamos, primero, en objetos valiosos, pertenecientes, sobre todo, al terreno del arte, de la artesanía y, también de la arquitectura; más allá de objetos, quizá también pensemos en la literatura; pocas veces en la música culta; y tal vez con más frecuencia, en las tradiciones populares: fiestas, celebraciones, mitología, bailes, canciones (...). Asimismo, estas referencias no abarcan ni, muchísimo menos, lo que compone el patrimonio cultural de la humanidad: quedan algunas lagunas (o mares), entre las cuales nos centraremos en el patrimonio científico o técnico"* (Cuellar Lázaro, C.; Herrero Suárez, H.: 2003, 61).

La difusión del término de patrimonio también ha influido en la ampliación del concepto desde algo *estético y estático*, hacia algo *vivido y dinámico*, por lo que se acompaña de una serie de actitudes y actuaciones referidas al mismo. De este modo el concepto se ha ampliado, por ejemplo, de catedrales o castillos, a fábricas y viviendas obreras.

El concepto de patrimonio cultural, aunque se halla asociado por muchos al de objeto o bien tangible, progresivamente se ha ido ampliando hacia producciones sociales intangibles. El Comité de Ministros del Consejo de Europa establecía en 1988 la siguiente definición "par "patrimoine culturel" (se entiende) toute trace matérielle et immatérielle de l'œuvre humaine et toute trace combinée de l'homme et de la nature" (González; Pagès: 2003, 123-134). De esta forma el concepto de patrimonio cultural ya no se aplica sólo a obras de pintura, escultura, sino también a bailes o canciones populares.

La categorización del concepto también se ha ampliado al pasar de una concepción cerrada a otra abierta. El patrimonio cultural ya no es sólo el resultado de acciones pretéritas, sino que se continúa incrementando con nuestras producciones. Nuestros edificios, pinturas, esculturas, costumbres, etc., son el patrimonio cultural del futuro.

Al mismo tiempo en su concepción de patrimonio cultural como objeto, también se han experimentado importantes cambios. Los objetos del pasado, que han perdido su función inicial, en el presente continúan siendo funcionales. En ocasiones la funcionalidad se desarrolla de una forma inconsciente, en otras con una clara intencionalidad y planificación. Por ejemplo muchos castillos, que en nuestros días han perdido la función defensiva o dominadora con la que inicialmente se concibieron, han sido recuperados dándoles diferentes usos como centros hoteleros, sociales o culturales. El patrimonio cultural también ofrece a la didáctica una nueva funcionalidad como transmisora, facilitadora, estimuladora, etc.

En la actualidad la visión etnocéntrica y decimonónica sobre el patrimonio, como *símbolo de identidad* y de jerarquía social, se halla superada por la ampliación de patrimonio a otras culturas y sociedades; por esta razón surge el concepto de *patrimonio de la humanidad*.

Cuadro 17.a. Cuadro sinóptico sobre la evolución del concepto de patrimonio

|  | Sociedad industrial  | Segunda mitad S. XX  | Nuevas tendencias   |
|--|--|--|---|
| Palabras clave                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de arte</li> <li>• Restos arqueológicos</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienes culturales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos culturales</li> </ul>   |
| Fundamentos teóricos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitectura.</li> <li>• Historia del arte.</li> <li>• Arqueología</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas de compromiso de instituciones internacionales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio, territorio y desarrollo (humano, físico-ambiental, cultural)</li> </ul>                        |
| Instrumentos de conservación           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de restauración y museísticos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes especiales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamiento urbanístico y territorial</li> </ul>   |
| El debate                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Restauración estilística versus restauración arqueológica</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio de lo excepcional versus patrimonio de lo cotidiano</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio como elemento sagrado versus patrimonio como recurso social</li> </ul>                          |
| Grandes campos patrimoniales           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras artísticas (muebles e inmuebles)</li> <li>• Restos arqueológicos</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte mueble</li> <li>• Monumentos</li> <li>• Zonas arqueológicas</li> <li>• Jardines y sitios</li> <li>• Patrim. tecnológico</li> <li>• Patrim. etnológico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio cultural</li> <li>• Patrimonio natural y ambiental</li> <li>• Patrimonio territorial</li> </ul> |
| Intención de la atención al patrimonio | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo de valores nacionalistas</li> <li>• Educación</li> <li>• Disfrute erudito</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Disfrute individual</li> <li>• Turismo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo económico, social, cultural y ambiental</li> </ul>  |

### 17.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La formación del alumno no se realiza sólo en el aula. Los medios de comunicación, las actividades lúdicas como viajes, también constituyen fuentes de información y formación. Desde esta reflexión la propuesta investigación se puede dirigir hacia:

- Elaboración de recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio.
- La apertura del patrimonio a una interpretación multidisciplinar.
- La adecuación del patrimonio para la función didáctica.

El recurso de acudir a las fuentes documentales originales suele ser más necesario en la medida que vemos como *“el conocimiento histórico parece destinado a avalar opciones ideológicas y políticas de movimientos y partidos. Ver a la historia así doblegada, deformada e instrumentalizada para el uso de intereses efímeros no ayuda, en verdad, a hacer frente a la creciente carencia*

*de cultura histórica general y a la difusa indiferencia que los jóvenes manifiestan hacia ella” (Borghi: 2010).*

El recurso de las fuentes documentales no se realiza para garantizar la objetividad, pues el docente las selecciona para que atraigan la atención de los alumnos, o resulten adecuadas a sus capacidades o relacionadas con los fines didácticos que persigue, entre otros. El recurso a las fuentes documentales se realiza sobre todo para fomentar, frente a los métodos tradicionales, la interpretación y dotar a los alumnos de técnicas que le permitan criticar científicamente la información.

#### 17.4. PATRIMONIO Y ENSEÑANZA

El patrimonio no sólo debe servir en didáctica para comprender el significado del mismo, es decir, qué es patrimonio; sino que también debe posibilitar la comprensión del entorno o de la realidad social que nos rodea, e inducir a una actuación sobre el mismo. Por esta razón, se aconseja un modelo de enseñanza basado en problemas sociales que estimule al alumnado a una actitud crítica y reflexiva.

Muñoz (1995) establece los siguientes objetivos para el aprendizaje de la didáctica del patrimonio:

- Desarrollar la experiencia sensorial: educación de la vista, el oído, el tacto.
- Fomentar la curiosidad y los interrogantes en el niño.
- Desarrollar los métodos comparativos y el espíritu crítico.
- Estimular y difundir la expresión y la transmisión de emociones y de conocimientos por medio de la creación pictórica, teatral, de juegos de rol, etc.
- Desarrollar competencias de comunicación oral y escrita para transmitir las ideas mediante la realización de exposiciones, libros, videos, obras de teatro, etc.

Otra propuesta de objetivos relacionados con la didáctica y el patrimonio nos la ofrece Fernández Salinas (Cuenca: 2003, 281-290):

- Fomentar una conciencia general de la importancia del patrimonio mediante la transmisión de sus valores desde la escuela.
- La creación de recursos humanos adecuados para afrontar la progresiva complejidad que ha adquirido la gestión de los bienes culturales.
- El desarrollo territorial.
- Formar una ciudadanía crítica y tolerante al mismo tiempo.

Reyes González (Cuenca: 2003) destaca el patrimonio como estimulador del desarrollo del pensamiento histórico, que viene caracterizado por los siguientes rasgos:

- La descripción y el análisis de los hechos, fenómenos y procesos históricos ubicados en espacio y tiempo.
- La capacidad para descifrar las contradicciones, revelar las causas y consecuencias en una amalgama de elementos económicos, políticos, sociales y culturales, pero que se conectan e interactúan, reflejo de una historia total.
- La consideración del papel creciente de las masas en el análisis histórico y la influencia de lo individual.
- La capacidad de percibir el carácter objetivo de la historia, y a su vez la necesaria subjetividad de su interpretación por parte de los hombres.
- Una concepción de historia en constante reconstrucción que se mueve en una relación dialéctica pasado-presente-futuro, con una tendencia al progreso social, pero con momentos de retroceso.
- La capacidad para aplicar los métodos de investigación histórica, lo que posibilita un pensamiento reflexivo y analítico, a la vez que preparado para comprender y respetar criterios contrapuestos.

El patrimonio dentro del currículo también es un recurso didáctico pero por su esencia no queda limitado a ser sólo un recurso. El patrimonio facilita la adquisición de contenidos, estimula la imaginación, y es en sí mismo una fuente de documentación y al mismo tiempo objeto de estudio. La concepción del patrimonio como documento resulta problemática si se pretende utilizar como algo objetivo, en una interpretación rankeana, como “verdad de los datos” y se contempla como la ilustración de la realidad.

El patrimonio admite un análisis crítico y sustentado en un contexto, pero interpretado desde diferentes contextos. De este modo, el patrimonio se convierte en recurso que permite su uso como fuente, argumento o demostración objetivadora e interpretación crítica, contribuyendo al mismo tiempo al conocimiento por parte del niño de su sociedad. Al mismo tiempo, el posicionamiento crítico puede ayudar a superar la posición etnizadora o clasista que el patrimonio ha tenido o tiene (Correa López: 2003). El patrimonio en definitiva constituye la esencia de la Historia y en este sentido es un fin, y no sólo un anecdótico recurso. El patrimonio es una parte del pasado que forma parte de nuestro presente.

## 17.5. ACTIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**17.5.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema

**17.5.2. Actividad.** Busca una unidad didáctica relacionada con el patrimonio histórico y señala los objetivos que se plantea. ¿Serías capaz de ampliar los objetivos? ¿Qué estructura metodológica plantea? ¿Se puede mejorar?

**17.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones

A. ¿Qué se entiende por patrimonio histórico?

B. ¿Qué líneas de investigación se desarrollan sobre la enseñanza del patrimonio histórico?

- C. ¿Cómo puede ser utilizado el patrimonio histórico para estimular el aprendizaje histórico?
- D. ¿Qué objetivos se pueden plantear para el aprendizaje de la historia?

#### 17.6. FUENTES DOCUMENTALES

AAVV, *Difusión del Patrimonio Histórico*, Ed. Instituto Andaluza del Patrimonio Histórico, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, Sevilla, 1996, 211-229.

Alderoqui, S., *Museos y escuelas: socios para educar*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1996.

Alonso Fernández, L., *Introducción a la nueva museología*, Alianza, Madrid, 1998.

Alonso Fernández, L., *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo.*, Ed. Istmo, Madrid, 1995.

Blanco Lozano, P.; Ortega Gutiérrez, D.; Santamarta Reguera, J., “El tratamiento del patrimonio en el currículum de la educación primaria. Realidades y desafíos”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, 71-80.

Ballart, J., *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Ed. Ariel, Barcelona, 1997.

Bardavio Novi, A., *L'Arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: història i perspectives*, Departament d'Antropologia Social i Prehistòria, UAB, 1999.

Bardavio Novi, A.; González Marcén, P., “El patrimonio arqueológico local como tema de investigación en la educación secundaria post-obligatoria”, en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, 489-498.

Bardavio Novi, A., “Arqueología experimental en la ESO”, *Revista de arqueología*, núm. 208, 1998, 6-15.

Blanes Nadal, G.; Sebastià Alcaraz, R., *El aprovechamiento didáctico de los archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoy*, Ed. Club Universitario, Sant Vicent del Raspeig, 1999.

Boj, I., “La didáctica de la prehistoria como instrumento de transformación social”, *Iber*, núm. 29, 2001, 19-26.

Borghi, B., “El patrimonio de la historia y su uso didáctico”, *Investigación en la escuela*, núm. 70, 2010, 89-100.

Buffet, F., *Entre école et musée: Le partenariat culturel d'éducation*, Ed. Presses Universitaires, Lyon, 1998.

Burke, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Ed. Crítica, Barcelona, 2001.



Cuellar Lázaro, C.; Herrero Suárez, H., "El papel de la didáctica del patrimonio histórico-artístico en la enseñanza de las lenguas" en Ballesteros Arranz, Ernesto y otros (Coor.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Universidad de Castilla la Mancha, Escuela Universitaria de magisterio de Cuenca, Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, 2003.

Cuenca López, J.M.; Estepa Giménez, J., "El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O.", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, 91-102.

Cuenca J.M., "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, núm. 2, 2003, 37-45.

Domínguez, C., "La formación inicial del profesorado de educación infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa", *Investigación en la escuela*, núm. 38, 1999, 77-86.

Domínguez, C., "El papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea. Ante un reto educativo", *Iber*, núm. 34, 2002, 73-86.

Dujovne, M., *Entre musas y musarañas: una visita al museo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

Estepa, J., "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula", *Iber*, núm. 30, 2001, 93-105.

Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M., "La enseñanza de valores a través del patrimonio", en *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Universidad de Lleida, Lleida, 1998, 327-336.

Estepa J, et al., "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, núm. 355, 2011, 573-589.

Fernández, M.; Costas, F., "El valor del patrimonio industrial en una dimensión educativa europea", *Iber*, núm. 23, 2000, 51-62.

Fernandez Salinas, V., "Escenarios para el Aprendizaje del Patrimonio", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, 281-290.

Flaubleé, E., *En sortant de l'école... musées et patrimoine*, Ed. Hachette Éducation, París, 1992.

Fontal Merillas, Olaia, *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Ediciones Trea S.L., Ed- Gijón, 2003.

Friera Suarez, F., "Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currículos", en *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. AUPDCS, Oviedo, 2001, 517-528.



Gavaldà, A.; Santisteban, A., "El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, Cuenca, 2003, 499-510.

González Marcén, P., "Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa"; *Actes del III Seminari d'Arqueologia i ensenyament*, Bellaterra, 2000, 5-12.

González Monfort, N.; Pagès i Blanch, J., "La presencia del patrimonio en los currículos de historia y Ciencias Sociales de la Enseñanza Obligatoria", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Universidad de Castilla la Mancha, AUPDCS, Cuenca, 2003, 123-134.

Gutiérrez Medina, M<sup>a</sup>.L., "La función de patrimonio en la didáctica de la Geografía", en la *Formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid, AGE-Universidad, 2001, 521-532.

Gutiérrez Median, M<sup>a</sup>. L., "El patrimonio y la historia: el análisis de fuentes históricas mediante un estudio de caso", *Iber*, núm. 42, 2004, 109-126.

Hernández Hernández, F., *El museo como espacio de comunicación*, Ed. Trea, Gijón, 1998.

Hernández Hernández, F., *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*, Ed. Trea, Gijón, 2002.

Hernández F.X.; Castell, E.; Costa, L., *Del aula al Museo. Guía didáctica del patrimonio*, CD-ROM, Ed. Praxis, Barcelona, 1999.

Huyssen, A., *En busca del futuro perdido*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

Leniaud, J.J.L., *L'Utopie française. Essai sur le patrimoine*, Ed. Mengès, París, 1992.

Luc Jean-Nöel, *La enseñanza de la historia a través del medio*, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1981.

Mattozzi, I., "Didáctica de los Bienes Culturales: a la búsqueda de una definición", en Estepa, J. Domínguez, C.; y Cuenca J.M., *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Huelva, Huelva, 2001, 53-82.

Montañés, C. (coord.), *El museo: un espacio didáctico y social*. Ed. Mira, Zaragoza, 2001.

Morales, J., *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*, Ed. Junta de Andalucía, Sevilla, 2001.

Moreno, M., *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*, Ed. Universidad de Alicante, Alicante, 2000.

Muñoz, M-C. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociales. Conclusions du séminaire organisé par le*

Conseil de l'Europe, Bruxelles, 28-30 agosto 1995, ([http://www.coe.int/T/F/Cooperation\\_culturelle/Patrimoine/Pedagogie\\_du\\_patrimoine/](http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/Patrimoine/Pedagogie_du_patrimoine/)).

Reyes González, J. I. ; Areaga, F. ; Jevey, A. F., "La enseñanza de los valores patrimoniales en la enseñanza primaria en Cuba", en Ballesteros E.; Fernández C.; Molina J.A.; Moreno P. (Coor), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS, 135-141.

Riobóo, R., *Una forma de entender la problemática patrimonial*, Ed. Diputación Provincial de Córdoba, Córdoba, 2002.

Santacana J.; Hernández, F.X., *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria, Problemas y métodos*, Ed. Milenio, Lleida, 1999.

Sánchez de la Heras, C. (Coor.) *El patrimonio industrial en Andalucía*, Ed. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2001.

Sebastiá Alcaraz, R., "El cauce del río Molinar: vestigio de las primeras fases de la industrialización (Alcoy, Alicante), Apuntes de didáctica de Geografía Industrial", en *Investigaciones Geográficas*, núm. 21, 1999, p. 143-161.

Sebastiá Alcaraz, R., "El archivo y su didáctica", en Pagès, J.; Estepa, J. y Travé, G. (Ed.), XI Symposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Servicio Publicaciones Universidad de Huelva, Huelva, 2000, 235-252.

Sebastiá Alcaraz, R., "Aproximación al entorno desde los museos industriales en la provincia de Alicante", en Tonda Monllor, E. M<sup>a</sup>; Mula Franco, A., *Scripta in memoriam: homenaje al profesor J. Rafael de Vera Ferre*, Ed. Publicacions de la Universitat d'Alacant, Alacant, 2001, p. 425-436.

Sebastiá Alcaraz, R., *Fuentes documentales en las Ciencias Sociales: El archivo municipal de San Vicente del Raspeig*, Ed. Ayuntamiento de San Vicente del Raspeig, 2001.

Sebastiá Alcaraz, R., "El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el "Molinar" de Alcoy", *Didáctica Geográfica*, núm. 11, 2011, p. 111-140.

Sureda, J., *Guía de la educación ambiental; Fuentes documentales y conceptos básicos*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1990.

Tonda Monllor, E.M., "Itinerario didáctico urbano. El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante", en De Vera Ferre, J. R.; Tonda Monllor, E. M<sup>a</sup>; Marrón Gaité, M. J., *Educación y Geografía*, Universidad de Alicante, Alicante, 1998.

VVAA, Monográfico: *El patrimoni histórico-artístic*, Iber, núm. 2, Ed. Graó, Barcelona, 1994.

## INTERNET

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte edita en Internet una página web, y, dentro de ella, es interesante consultar la página del CNICE.

La fundación la Caixa tiene actividades de aprendizaje relacionadas con el patrimonio.

Entre las direcciones interesantes sobre Museos On Line y ejemplos didácticos, destacan las siguientes webs:

- <http://www.archimuse.com/>
- El instituto Franklin: <http://www.fi.edu/educators.html>
- El museo de la Ciencia de Londres: <http://www.sciencemuseum.org.uk>
- El Exploratorium de San Francisco: <http://www.exploratorium.org>
- Museo de Ciencia Minnesota: <http://www.smm.org/>

Direcciones institucionales sobre patrimonio y museos seleccionadas por su interés:

- ICOM, <http://www.icom-ce.org>
- Ministerio de Ciencia y Tecnología dispone de una página sobre el patrimonio industrial, [http://www.mcyt.es/sepct/ANEP/Informe\\_patrimonio/tendencias\\_patrimonio.htm](http://www.mcyt.es/sepct/ANEP/Informe_patrimonio/tendencias_patrimonio.htm)
- Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche, <http://www.education.gouv.fr/syst/default.htm>
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, <http://www.istruzione.it/index.shtml>
- UNESCO, <http://www.org/culture/laws/paris/html>  
<http://www.unesco.org>
- Dirección del Patrimonio del Gobierno Vasco, [http://www.euskadi.net/zentroa/museos/indice\\_c.htm](http://www.euskadi.net/zentroa/museos/indice_c.htm)

En la siguiente dirección se accede a un archivo pdf sobre patrimonio y educación. En este caso destacan varios artículos sobre la formación de los educadores en museos de arte:

- [http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas\\_ICongreso\\_total.pdf](http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf)

Monográfico de la revista del Instituto de Patrimonio Cultural de España dedicado al patrimonio y a la educación:

<http://www.mcu.es/patrimonio/MC/PatrimonioCulturalE/index.html>



## 18. ¿QUÉ, CÓMO, Y CUÁNDO EVALUAR?

### 18.1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES EVALUAR?

La evaluación es uno de los temas más atractivos en el campo de la didáctica sobre el que se ha investigado y se continúa investigando con intensidad. Paradójicamente muchos consideran la evaluación como el final del proceso, cuando la evaluación está también en el punto de partida del diseño curricular y de la investigación en el aula. La evaluación no se reduce sólo a recoger información sobre los alumnos, trasciende a ésta. Dentro de la evaluación se pueden considerar las siguientes cuestiones como referentes para la investigación: Las funciones de la evaluación, los criterios, los ámbitos o contextos, las técnicas e instrumentos, la evaluación en la adaptación curricular, la autoevaluación, propuestas de recuperación escolar, la reorientación del proceso de enseñanza aprendizaje, las dificultades de aprendizaje, las ideas previas...

El concepto de evaluación aparece, según Monedero (1998), dentro de la cultura educativa de un modo generalizado con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Desde este momento en la medida que se ha difundido su uso se ha ido confundiendo con otros conceptos, como informe, examen o calificación entre otros. Por esta razón, conviene realizar una primera aproximación al concepto de evaluación.

Se puede definir *evaluación* como el proceso que busca obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. También puede definirse como la actividad de hacer juicios de valor en vistas a mejorar el currículo. El artículo 4 del Título preliminar de la LOGSE entendía por currículo: *“el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”*.

Las principales cuestiones que se plantean en la evaluación son ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿cómo evaluar? Sin embargo, la que marca *la finalidad* última de esta tarea y, a su vez, da sentido a las anteriores es la de ¿para qué evaluar?

Algunos investigadores han insistido en no confundir evaluación educativa con investigación educativa (Monedero: 1998).

La primera diferencia se deriva del objetivo que persiguen. La evaluación educativa tiene como objetivo tomar decisiones y la investigación educativa busca conclusiones veraces.

La segunda diferencia se manifiesta en el nivel de generalización, pues la evaluación educativa se centra en un contexto, la investigación busca la generalización.

La tercera diferencia reside en su final, ya que la evaluación educativa implica valoraciones inmediatas, la investigación concluye con conclusiones.

## 18.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La utilización de diversos *instrumentos de evaluación*, el conocimiento de éstos por parte de los alumnos, y la aplicación consecuente, flexible y transparente de aquellos por parte del profesor puede facilitar el mantenimiento de la confianza alumno-profesor, la distensión y la normalidad didáctica en el aula. Asimismo, puede evitar la sensación de arbitrariedad en la evaluación, bastante arraigada en algunos alumnos como resorte de autodefensa, a veces más que justificada, y aumentar, en general, los valores positivos de la evaluación contribuyendo a que los alumnos reciban los resultados de ésta con normalidad, con autocrítica y con sana, recomendable y respetuosa crítica.

El peso de cada instrumento en el cómputo total de la evaluación, basado en criterios de objetividad, rigor, racionalidad y equilibrio, debe ser conocido previamente por los alumnos desde comienzos de cada curso escolar.

Los instrumentos de evaluación deben ser variados y representativos. Entre éstos destacamos: la observación en el aula, el cuaderno del alumno, las pruebas específicas sobre contenidos del área, los trabajos, los cuestionarios, las entrevistas, las fichas de autoevaluación y el cuaderno del profesor.

### 1. Observación en el aula:

- a. Descripción: Se basa en la observación diaria y constante por parte del profesor, de la actitud, comportamientos y hábitos de estudio. Los datos recogidos deben quedar recogidos en el cuaderno del profesor.
- b. Objetivo: Valorar los hábitos de estudio y trabajo intelectual, comportamiento y actitudes, y valoración general del grupo-aula.

### 2. Cuaderno del alumno:

- a. Descripción: Recoge el trabajo personal y diario del alumno además de los siguientes contenidos:
  - Intervenciones del profesor y anotaciones personales.
  - Enunciados y resoluciones de las distintas actividades.
  - Vocabulario específico.
  - Evaluación de la jornada.
- b. Objetivo: Valorar el hábito de trabajo, expresión escrita, crítica de la información, calidad y cantidad de información.

### 3. Pruebas específicas:

- a. Descripción: Conjunto de ejercicios y actividades que proporcionan al profesor abundante información sobre el grado de consecución de los contenidos y que pueden consistir, entre otros, en la realización de pruebas objetivas, desarrollo de temas, elaboración de reflexiones, informes o síntesis.
- b. Objetivo: Legibilidad, presentación, ortografía, orden y estructuración de ideas, nociones temporales, nociones espaciales, vocabulario específico, originalidad, argumentación, capacidad de síntesis, visión

global, juicios de valor, grado de consecución de contenidos programados, etc.

4. Trabajos especiales:

- a. Descripción: Trabajos realizados por los alumnos con distintos objetivos.
- b. Objetivo:
  - Recopilar, clasificar, analizar, etc. la información.
  - Adquirir o formar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

5. Cuestionarios:

- a. Descripción: Listado de preguntas orientadas por un fin al objeto de recoger una información específica.
- b. Objetivo: Completar y ahondar en el conocimiento del grado de madurez formal, crítica y de adquisición de hábitos y actitudes de los alumnos.

6. Entrevistas:

- a. Descripción: Diálogo profesor-alumno o padres en el que se valoran especialmente actitudes. Pero también se pueden evaluar contenidos conceptuales o procedimentales.
- b. Objetivo: Se intentan valorar circunstancias especiales (físico-médicas, familiares, afectivo-sociales y escolares).

7. Fichas de autoevaluación:

- a. Descripción: Son hojas confeccionadas previamente por el profesor que deben cumplimentar los alumnos durante las distintas fases del proceso de aprendizaje.
- b. Objetivo: Tomar conciencia del aprendizaje.

8. Cuaderno del profesor:

- a) Descripción: Cuaderno donde el profesor recoge por escrito toda la información proporcionada por los demás instrumentos de evaluación, además de otros aspectos, como el control de asistencia, los datos personales o el historial del alumno.
- b) Objetivo: Recoger información de los alumnos. Retroalimentar la práctica docente.

### 18.3. PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN

Los principales *problemas de la evaluación* se concretan en las Ciencias Sociales de la siguiente forma:

- a) Resulta básico conocer las ideas previas, las representaciones o los estereotipos que los estudiantes tienen en su mente sobre cuestiones sociales, ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje. También



es conveniente considerar hasta qué punto los alumnos disponen de los prerequisites necesarios, para abordar con éxito los nuevos aprendizajes. La diagnosis inicial puede servir para establecer una primera aproximación.

- b) El docente debe ser consciente de si los alumnos han entendido los objetivos, los contenidos o los criterios de evaluación propuestos.
- c) La precipitación en la realización de tareas sin la reflexión sobre cuál es realmente la demanda que se les hace.
- d) La evaluación del proceso de aprendizaje tiende a concretarse sólo en el alumno y se olvida otros elementos del currículo. La evaluación se limita al alumno en lo que Santos Guerra (1988) ha denominado “patología general de la evaluación”.
- e) Para algunos docentes la evaluación se concreta en entrega de una calificación.
- f) La utilización de la evaluación como un referente para premiar o castigar.
- g) La evaluación se produce al final del proceso de aprendizaje.

En la evaluación se consideran todos los elementos del currículo. De este modo, la evaluación debe considerar los objetivos propuestos, los recursos, los contenidos, el método, etc.

#### 18.4. LINEAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación en Ciencias Sociales relacionada con la evaluación se puede encaminar en muchas direcciones. La investigación en Ciencias Sociales puede plantearse el problema del tipo de evaluación más adecuada. La respuesta depende de los fines que se persigan, de las características de los implicados, o de la información que se desee conocer, de los agentes que la realicen, etc. Los tipos de evaluación son numerosos: la evaluación puede ser interna, externa; cuantitativa, cualitativa; formal, informal; autoevaluación, heteroevaluación; individual o grupal; por normas, si se interpreta en un conjunto, o por criterios, si se mide y enjuicia un alumno, etc. La investigación en Ciencias Sociales, igualmente, puede dirigirse hacia la estructuración de la evaluación, es decir si incluye evaluación inicial para conocer las ideas previas, diagnóstica (conocimientos, capacidades), continua (feef-back) y formativa; final y sumativa.

La investigación en Ciencias Sociales se puede dirigir hacia los materiales que se utilizan en la evaluación, como exámenes de desarrollo, pruebas tipo test, exposiciones, trabajos, cuadernos de clase, TICs, etc.

El listado de investigaciones podría ser más extenso y podría considerar otras cuestiones como las patologías de evaluación.

La evaluación, siguiendo criterios tradicionales en los que se confunde con calificación, ha sido ubicada en el final del proceso de enseñanza aprendizaje. La investigación sobre la evaluación (Sans, Trepas: 2002) se inicia con el diseño curricular y el planteamiento de las preguntas básicas de qué y cómo

enseñar. Según estos autores la pregunta inicial que se plantearon fue la siguiente. *“¿Qué significa exactamente que un/una alumno/a sabe suficiente historia para ingresar en la universidad? Dicho de otra manera: ¿Respecto de qué (universo de contenido) y cómo (estilo de aprendizaje) ha de manifestar su competencia en esta materia?”* (Sans, Trepát: 2002, 71). El objetivo de la investigación era conocer las razones de las discrepancias de calificación en pruebas de ensayo abierto y reflexionar sobre ellas, además de mejorar la fiabilidad a partir de la introducción (propuesta) de pruebas de corrección objetiva. La estructura de la investigación incluyó el diseño de la prueba, su análisis y exposición de conclusiones finales.

Como resultado de la investigación se llegó a la conclusión de que los resultados de los alumnos mejoraban, que requerían un mayor esfuerzo del docente, y que la prueba no conducía necesariamente a un aprendizaje memorístico.

Trepát, Ina (2008) indican que, desde 1997, en la Universidad de Barcelona continúa la línea de investigación que busca descubrir las relaciones entre la frecuencia de las pruebas de evaluación objetiva y los resultados en la materia de Historia.

En la Universidad de Alicante también ha existido un proyecto de investigación educativo aprobado por la Secretaria de Estado de Educación en 1993 dirigido a la evaluación de aprendizajes en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria (Castejón, Navas, Gonzalo, Griñan, 1999).

Un buen trabajo de investigación también debe incluir su propia evaluación. De este modo, debe quedar constancia de las dificultades de los procesos, problemas de los materiales utilizados y defensa o argumentación de los procesos y materiales empleados. Borries, Körber y Meyer (2006: 10) incluyen un interesante ejemplo de reflexión sobre la investigación: *“¿Qué influencia tiene todo ello en la calidad de los datos? Naturalmente no se debe quitar importancia a la excesiva longitud y complejidad del instrumento de investigación. Por otra parte, sería del todo injustificable rehuir que los resultados empíricos – de tres métodos: marcar con una cruz, entrevistas y ensayos cortos- son resultado de un método que no es suficientemente fiable. Este tipo de “huida de la realidad” y “castigo del mensajero con malas noticias” tiene tradición entre los didactas y practicantes, pero no por ello deja de ser ilegítimo”*.

## 18.5. ACTIDADES DE APLICACIÓN, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN

**18.5.1. Actividad.** Elabora el mapa conceptual del tema.

**18.5.2. Actividad.** El tema de la evaluación en Ciencias Sociales, a pesar de que recientemente (Prendes Espinosa, M<sup>a</sup> P.; Castañeda Quintero, L.: 2010) se han desarrollado unas jornadas sobre este tema aplicada a las Ciencias Sociales, ofrece todavía amplias posibilidades de investigación. Las pruebas de acceso a la universidad son un foco de atención para los investigadores en este momento. ¿Qué otros temas relacionados con la evaluación en las

ciencias sociales se podrían abordar? ¿Podrías indicar las fuentes documentales? Más aún, ¿podrían proponer alguna plantilla de análisis?

**18.5.3. Actividad.** Responde a las siguientes cuestiones:

- A. ¿Qué es evaluar?
- B. ¿Cómo se evalúa?
- C. ¿Qué patologías se detectan en la evaluación?
- D. ¿Quién y qué está investigando en evaluación aplicada a las Ciencias Sociales?

## 18.6. FUENTES DOCUMENTALES

### 18.6.1. Evaluación en general

Angulo, J. F.; Contreras, J.; Santos, M.A., *Evaluación Educativa y Democratización de la Sociedad*, Universidad de Málaga, 1991.

Angulo Rasco, J. F., *Innovación y Evaluación educativa*, Universidad de Málaga, 1990.

Bernardo Carrasco, J., *Cómo evaluar el aprendizaje*, Anaya, Madrid, 1985.

Borries, B. Von; Körber, A.; Meyer-Hamme, J. (colaboradores), "Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, 2006, 3-19.

Giné, N.; Parcerisa, A., *Evaluación en la educación secundaria*, Ed. Graó, Barcelona, 2000.

Fernández Pérez, M., *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Ed. Morata, Madrid, 1986.

Imbernón, F., "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje", *Aula de innovación educativa*, núm. 20, 1993, 5-7.

Jorba, J.; Sanmartí, N., "La función pedagógica de la evaluación", *Aula de innovación educativa*, núm. 20, 1993, 20-30.

Karsten Krüger, María Caprile; "Evaluación de portales electrónicos de ciencias sociales. Una propuesta conceptual", *Biblio 3w, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 565, 15 de febrero de 2005, Consultado en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-565.htm> en (29/01/2011)

LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> en (29/01/2011)."

Monedero Moya, J. J., *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Ed. Aljibe, Granada, 1998.

Nieto Gil, J. Mª., *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*, Escuela Española, Madrid, 1994.

Parcerisa, A., "Decisiones sobre evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 223, 1994, 45-49.

Prendes Espinosa, M<sup>a</sup> P.; Castañeda Quintero, L., *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación e innovación educativas*, Ed. Editorial MAD, Alcalá de Guadaira (Sevilla), 2010.

Rodríguez Neira, T. et altri, *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*, Ed. ICE Universidad de Oviedo, Oviedo, 1993.

Rosales, C., *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Ed. Narcea, Madrid, 1990.

Santos Guerra, M. A., "Patología general de la evaluación educativa", *Infancia y aprendizaje*, núm. 41, 1988, 143-158.

Santos Guerra, M. A., "¿Cómo evaluar los materiales?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, 1991, 29-31. Se puede consultar en <http://www.ub.edu/ntae/articles/santos.PDF>

Santos Guerra, M. A., *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Ed. Aljibe, Archidona, 1993.

Valls, E., *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, ICE/Horsori, Barcelona, 1993.

Wheeler, P.K. *El desarrollo del currículo*, Ed. Santillana, Madrid, 1976.

#### **18.6.2. Evaluación en educación infantil y primaria**

García Sánchez, J. L., "La evaluación en el marco de la Educación Infantil y primaria. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Función de la evaluación. Estrategias, Técnicas e instrumentos de evaluación", en García, J. A.; Palomo M<sup>a</sup> D., *Contenidos educativos generales en Educación Infantil y primaria*, Ed. Aljibe, Archidona, 1994, 205-223.

Reina, J. J., y otros, *Proyecto curricular de Educación Primaria: ¿Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1992.

#### **18.6.3. Evaluación en educación secundaria y bachillerato**

Castejón Costa, J.L.; Navas Martínez, L.; Sampascual Maicas, G.; Griñán Montealegre, M., *Evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria*, Ed. ECU, Alicante, 1999.

Diarte Lorente, P., "Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia", *Iber*, núm. 19, 1999, 115-124.

Trepas Carbonell, C.; Ina Sauras, Y., "La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en Bachillerato", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 7, 2008, 57-75.

Trepas Carbonell, C., "La evaluación de aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria", *Iber*, núm. 70, 2012, 87-99.

Sans Martín, A.; Trepas Carbonell, C., "La evaluación de la Historia en el bachillerato. La evaluación en Historia con pruebas de corrección objetiva.

Algunas implicaciones didácticas, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 1, 2002, 69-80.